



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GENILDA MARQUES CARDOSO

**PRÁTICAS DE GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA E O FENÔMENO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR**

TERESINA – PIAUÍ

2011

MARIA GENILDA MARQUES CARDOSO

**PRÁTICAS DE GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA E O FENÔMENO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim

TERESINA – PIAUÍ

2011

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C268p Cardoso, Maria Genilda Marques
 Prática de Gestão da Unidade Escolar Utopia e o Fenômeno da
Violência Escolar / Maria Genilda Marques Cardoso.- 2011
 195f.

 Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do
Piauí, 2011.
 Orientação: Profª. Dra. Maria do Carmo Alves de Bomfim

 1. Administração Escolar. 2. Cotidiano Escolar. 3. Violência
Escolar. I. Título.

CDD: 371.201 2

MARIA GENILDA MARQUES CARDOSO

**PRÁTICAS DE GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA E O FENÔMENO DA
VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado aprovada em 20/05/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim – CCE/UFPI
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento – UFMA
Titular

Prof^o. Dr^o. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI
Titular

Prof^o Dr^o Luis Carlos Sales
Suplente

TERESINA – PIAUÍ
2011

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

Dedico este trabalho

Aos meus pais,

Aos meus filhos, Ian, Kaio e Iago

Ao meu companheiro, João Evelange

Aos profissionais de educação que lutam por
uma escola pública de qualidade

À Unidade Escolar Utopia

À Lucimara Rodrigues Silva (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à presença viva de uma força extraterrena que habita em mim cujo nome é Deus.

Aos meus pais pela existência,

Aos meus filhos Ian, Kaio e Iago que contribuíram com esse trabalho, de forma indireta, pontuando questões de fundo sobre os seus processos educativos e o quanto nós adultos precisamos nos abrir para entender culturas diversificadas, sobretudo, a cultura juvenil.

Ao meu querido João Evelange, companheiro, que tanto contribuiu com novos ensinamentos nas formas de agir e encarar determinados aspectos da vida permitindo-me uma maior serenidade para a execução deste estudo.

Ao seu esforço incontestável em cumprir sua missão de pai e em algumas vezes de mãe, para que eu pudesse ter um ambiente propício para construção deste estudo.

Aos meus amigos, Prof. Luis Carlos Magno e Prof. Antonio José Medeiros, pela amizade e por propiciarem condições para me dedicar a esta pesquisa.

Às contribuições diretas e indiretas de Edilene, Ana Gabriela, Maria José (Zezé), Juliana, Cristina, Samara Viana, Samara Oliveira, Diane, Elilian, Socorro, Diane, Valdênia, Raimundo Nonato e Profa. Liliene pela sensibilidade em contribuir com nosso trabalho e pela gentileza de sua amizade.

Aos demais colegas da 17ª turma: Roldão, Carlos José, Gilmar, Alan Kardec, Eliene, Carlos Eduardo, Jesus, Franc-Lane, Francisca, Cláudia, Simone, Lindenora e Cleidinalva.

A todos os gestores, professores e funcionários que gentilmente contribuíram com informações acerca de si e de seu ambiente de trabalho.

Aos meus amigos e amigas que permanecem meus amigos/as e que resistiram ao tempo de meu afastamento para realização deste estudo.

Às professoras Shara Jane e Socorro Borges por alimentar a minha caminhada.

À minha professora e querida orientadora Maria do Carmo Alves do Bomfim pela paciência, simplicidade e generosidade em me orientar.

Pelas contribuições valiosas do Prof. Antonio de Pádua, da Profa. Ilma Vieira e do Prof. Luis Carlos que aceitaram gentilmente o convite para contribuir com nosso trabalho.

A todos e todas que se sentem parte desta construção

Muito Obrigada!

CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar.** 2011, 195 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

RESUMO

A administração/gestão escolar na atualidade vive condicionantes estruturais e de práticas que complexificam ainda mais os processos internos do cotidiano de uma escola, sobretudo, quando ignoram o seu papel ético e político na produção do cotidiano. A violência escolar é um dos fenômenos que tem se intensificado, presente nas escolas públicas de Teresina e dificulta o processo de ensino-aprendizagem e de convivência, além de sua missão institucional. Sua (re)produção no ambiente escolar tem como determinantes fatores internos e/ou externos à escola, manifestando-se na forma verbal, simbólica ou física. Nosso estudo procura compreender a relação entre as práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar, buscando caracterizar as práticas de gestão e os tipos de violências presentes nessa agência de formação; identificar as práticas de gestão que colaboram direta ou indiretamente para a produção do fenômeno da violência na escola; descrever as situações-problema dessa escola e as formas como os seus gestores lidam com elas. A natureza do estudo utilizada foi a qualitativa, na modalidade estudo de caso com abordagem etnográfica, efetivada com os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, entrevistas, análise documental. Participaram desta pesquisa na condição de colaboradores/as a ex-diretora, a diretora atual, a diretora adjunta, a secretária escolar, o coordenador pedagógico 1, o coordenador pedagógico 2, o professor 1, o professor 2, a gestora da educação 1 e a gestora da educação 2, no total de 10 sujeitos participantes. Para contribuir com fundamentos teóricos e reflexão sobre os dados empíricos, utilizamos os/as estudiosos/as Abramovay e Castro (2006), André (2005), Andreotti, Lombardi e Minto (2010), Bomfim e Matos (2006), Charlot (2005), Ezpeleta e Rockwell (1986), Duarte (2007), Fontes, May e Santos (1999), Heller (1970), Hora (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Luck (2007; 2010), Machado (2008), Marra e Tosta (2008), Melucci (2005), Michaud (2001), Paro (2006), Parrat-Dayan (2009), Richardson (1999), Silva (2004), Silva e Nogueira (2008), Viana (2007), dentre outros. Dessa forma concluímos que a administração/gestão escolar, em nível macro, apesar dos condicionantes econômicos, políticos e culturais está em processo de transformação proporcionada pelas lutas sociais. Contudo, há ainda nuances do modelo tecnicista e de forma lenta a construção da democracia participativa, o que dificulta o avanço da organização escolar em sua missão. Consequentemente, no processo de prevenção de situações que conduzam a (re)produção do fenômeno da violência na escola, verificamos, neste estudo de caso, muitas situações de conflitos que potencializam um clima organizacional e escolar vulnerável para eventos dessa natureza (violência); com mais ênfase na presença de indisciplina como porta de entrada para a violência, e mais violência institucional, que física, no contexto da gestão anterior e na atual. Decorrente disso, visualizamos as práticas de gestão com maior tendência a potencializar fenômenos perturbadores do cotidiano escolar que de cultura de paz, implicando na necessidade de estimulação de políticas de formação que desenvolvam no ser administrador/gestor escolar não só habilidades técnicas para lidar com os

programas e projetos, mas que promovam a formação ética, política e emocional do gestor/a para dirimir conflitos do cotidiano escolar, além de envolver outros profissionais da escola para atuarem, em conjunto, na mediação desses conflitos e/ou fenômenos perturbadores.

Palavras-Chave: Administração Escolar, Cotidiano Escolar, Violência Escolar.

CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Practice Management in Utopia State School and the phenomenon of school violence.** 2011, 195 pgs. Dissertation (Master in Education)-Graduate Program in Education, Federal University of Piauí, Teresina, 2011.

Abstract

Today, school administration / management is living structural conditions and practices that further complicate the internal processes of routine of a school, especially when they ignore their ethical and political role in the production of everyday life. School violence is a phenomenon which has been intensified, present in public schools of Teresina which hardens the teaching-learning process, its coexistence, and its institutional mission. Its (Re) production in the school environment has as determinant internal and external factors to school premises, manifesting itself in verbal, physical or symbolic violence. Our study seeks to understand the relationship between management practices in Utopia State School and the phenomenon of school violence, seeking to characterize the management practices and types of violence present in this agency of human development, to identify management practices that collaborate directly or indirectly for the production of the phenomenon of violence at school, describe the situations, problems of school and forms of their managers handling with them. The nature of this study is qualitative, in the form of case study with an ethnographic approach, accomplished with the following procedures: participant observation, field diary, interviews, and analysis of documents. Participated in this study as contributors the former director, current director, the assistant director, the school secretary, the pedagogical coordinator 1, 2 academic advisor, teacher 1, teacher 2, the manager of education and a management of education 2, adding 10 subjects. Our theoretical and empirical data was based in the following researchers: Abramovay and Castro (2006), André (2005), Andreotti, Lombardi and Minto (2010), Bomfim and Matos (2006), Charlot (2005), Ezpeleta and Rockwell (1986), Duarte (2007), Sources, May and Santos (1999), Heller (1970), Time (2007), Lebanon, and Toschi Oliveira (2003), Luck (2007;2010), Machado (2008), Marra and Toast (2008), Melucci (2005), Michaud (2001), Paro (2006), Parrat Dayan (2009), Richardson (1999), Silva (2004), Silva and Nogueira (2008), Viana (2007), among others. Thus we concluded that the administration / school management at the macro level, in spite of economic constraints, political and cultural transformation process is provided by social struggles. Nevertheless, there are nuances of the technical model and a slow building of participating democracy, which impedes the progress of the school organization in its mission. Consequently, the process of preventing situations that lead to (re) production of the phenomenon of school violence, we found out that many conflict situations that empower organizational climate in school are vulnerable to such events of violence; more emphasis on the presence of indiscipline as a springboard to symbolic violence and more than physical, in the context of previous and current management. Resulting from this, we visualize that management practices are most likely to enhance disturbing phenomena of everyday school life than the culture of peace, implying this way the need for the stimulation of human development policies to sustain an administrator / school manager not only based in technical skills to deal with programs and projects but to promote the

ethical, political and emotional impact of manager / to resolve the conflicts of everyday school life, and to involve other school professionals to work together to mediate such disputes and / or disturbing phenomena.

Keywords: Administration School, Everyday School, School Violence.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANDE | Associação Nacional de Educação |
| ANDES | Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior |
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração em Educação |
| ANPED | Associação Nacional dos Profissionais em Educação |
| CEFTI | Centro Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral |
| CEMJAs | Centro de Ensino Médio de Jornada Ampliada |
| CEMTI | Centro de Ensino Médio de Tempo Integral |
| CEPTI | Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral |
| CGT | Central Geral dos Trabalhadores |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DEFE | Departamento de Fundamentos da Educação |
| FEFS | Funcionamento das Escolas aos Finais de Semana – Escola Aberta |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GRE | Gerência Regional de Educação |
| GID | Gerência de Inclusão e Diversidade |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MARE | Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OBJUVE | Observatório de Juventudes e Violência na Escola |
| PACTUE | Programa Autonomia, Co-responsabilidade e Transparência nas Unidades Escolares |
| PAT | Plano Anual de Trabalho |
| PAR | Plano de Ação Articulado |

| | |
|------------|---|
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDE-Escola | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PNAE | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca na Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNLEM | Programa Nacional do Livro de Ensino Médio |
| PNTE | Programa Nacional do Transporte Escolar |
| PPA | Plano Plurianual |
| PROINFO | Programa Nacional de Informática |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SASC/PI | Secretaria de Assistência Social e Cidadania |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEDUC/PI | Secretaria Estadual de Educação e Cultura / Piauí |
| UECAD | Unidade de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| UAB | Universidade Aberta Brasileira |
| UEx | Unidade Executora |
| UNDIME | União Nacional de Dirigentes Municipais em Educação |

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1- Organização dos temas principais e secundários
- Quadro 2- Questões polêmicas durante a elaboração da Constituição Federal
- Quadro 3- Plano Anual de Trabalho da SEDUC – ano 2004 e 2010
- Quadro 4- Programas de gestão
- Quadro 5- Programas de ensino aprendizagem
- Quadro 6- Situação do corpo docente da Unidade Escolar Utopia – 2009
- Quadro 7- Desenvolvimento das matrículas da escola de 2006 a 2009
- Quadro 8- Indicadores educacionais da escola
- Quadro 9- Dados referentes ao desempenho dos alunos no ano de 2009
- Quadro 10- Visão estratégica da Unidade Escolar Utopia
- Quadro 11- Síntese das concepções de organização e gestão escolar
- Quadro 12- Programas/projetos destinados a manutenção e apoio as ações da Unidade Escolar Utopia – período 2006 a 2009
- Quadro 13- Características da cultura escolar da Unidade Escolar Utopia
- Quadro 14- Procedimentos adotados pelo policiamento escolar após o atendimento da ocorrência – 1999 a 2009 (até junho)
- Quadro 15- Classificação dos tipos de violência escolar – Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino – Município de Teresina (1999/2009)
- Quadro 16- Percepções dos gestores sobre o exercício do seu trabalho e suas relações interpessoais com os outros colegas de trabalho
- Quadro 17- Percepções do núcleo gestor sobre o trabalho dos docentes e Funcionários
- Quadro 18- Percepções do núcleo gestor e professores sobre os alunos
- Quadro 19- Percepções do núcleo gestor e professores sobre o clima organizacional da escola
- Quadro 20- Percepções do núcleo gestor e professores sobre os conflitos e suas formas de regulações
- Quadro 21- Percepções dos gestores e professores sobre indisciplina e violência Escolar
- Quadro 22- Percepções dos gestores sobre autonomia profissional e da escola
- Quadro 23- Nº de ocorrências de violência escolar registradas em escolas públicas da rede estadual – Município de Teresina – 1999 a 2009 (até junho)

- Quadro 24- Demonstrativo por zona das ocorrências de violências nas escolas pública da rede estadual – Município de Teresina – 1999 a 2004 e 2007 a 2009 (até junho)
- Quadro 25- Síntese dos tipos de ocorrências de violências nas escolas da rede pública estadual de ensino – Município de Teresina – 1999 a 2009
- Quadro 26- Demonstrativo por zona das ocorrências de violências nas escolas públicas da rede estadual de Teresina – 1999 a 2004 e 2007 a 2009(até junho)
- Quadro 27- Procedimentos adotados pelo policiamento escolar após o atendimento da ocorrência 1999 a 2009 (junho)
- Quadro 28- Ocorrências registradas em 2009 na Unidade Escolar Utopia

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Organograma da Unidade Escolar Utopia
- Figura 2- Ciclo da violência por espaço de interação

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1- Nº de ocorrências de violência escolar registradas em escolas públicas da rede estadual – 1999/2009 (até junho) – Município de Teresina
- Gráfico 2- Demonstrativo por zona das ocorrências de violências nas escolas públicas da rede estadual de Teresina – 1999 a 2004 e 2007 a 2009 (até junho)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1. ITINERÁRIO METODOLÓGICO | 25 |
| 1.1 Delineando caminhos..... | 25 |
| 1.2 A aplicação das técnicas no campo..... | 30 |
| 1.2.1 A observação participante..... | 31 |
| 1.2.2 O diário de campo..... | 32 |
| 1.2.3 As entrevistas..... | 33 |
| 1.2.4 Consulta documental..... | 34 |
| 1.3 O processo de análise..... | 34 |
| 2. ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR: ASPECTOS CONCEITUAIS, CONTEXTUAIS E LEGAIS..... | 37 |
| 2.1 Incursão conceitual..... | 37 |
| 2.2 O Contexto Econômico, Político e Legal da Administração/Gestão Escolar, do Período de 1964 a 2010..... | 39 |
| 2.3 O Contexto da Administração Escolar no Estado do Piauí, de 2003 a 2010..... | 51 |
| 2.4 Desafios Atuais da Administração Escolar no Piauí..... | 68 |
| 3. CONFIGURANDO O(UM) COTIDIANO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA..... | 71 |
| 3.1 Configurando conceitualmente o cotidiano da administração escolar..... | 72 |
| 3.2 Caracterização de um cotidiano e suas práticas de administração/gestão escolar..... | 81 |
| 3.2.1 O entorno da Unidade Escolar Utopia..... | 81 |
| 3.2.2 A escola..... | 82 |
| 3.2.3 A infraestrutura..... | 83 |
| 3.2.4 O corpo de funcionários e docentes..... | 84 |
| 3.2.5 Matrículas da escola..... | 87 |
| 3.2.6 Indicadores Educacionais da Escola..... | 87 |
| 3.2.7 O Projeto Político Pedagógico – PPP..... | 90 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.8 Perfil do núcleo gestor da escola..... | 98 |
| 3.2.8.1 Percepções do núcleo gestor sobre o exercício do seu trabalho e suas relações interpessoais com os outros colegas de trabalho..... | 100 |
| 3.2.8.2 Percepções do núcleo gestor sobre o trabalho dos docentes e dos funcionários..... | 102 |
| 3.2.8.3 Percepções do núcleo gestor e professores sobre os alunos..... | 103 |
| 3.2.8.4 Percepções dos professores sobre o seu trabalho..... | 105 |
| 3.2.8.5 Percepções do núcleo gestor e professores sobre o clima organizacional da escola..... | 107 |
| 3.2.8.6 Percepções do núcleo gestor e professores sobre os conflitos na escola e suas regulações..... | 110 |
| 3.2.8.7 Percepções do núcleo gestor sobre autonomia..... | 114 |
| 3.3 Reflexões sobre o cotidiano da administração escolar..... | 116 |

4. REPERCUSSÕES DAS INDIFERENÇAS MANIFESTADAS NAS AÇÕES COTIDIANAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: (RE)PRODUÇÃO DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....119

| | |
|--|-----|
| 4.1 Incursão contextual e teórica sobre violência e violência escolar..... | 120 |
| 4.2 Um breve retrato da violência escolar na rede pública estadual de ensino e políticas de enfrentamento da SEDUC/PI..... | 126 |
| 4.3 Aproximações às formas de violências na/da/à Unidade Escolar Utopia..... | 135 |
| 4.3.1 Situações de indisciplina escolar de alunos..... | 135 |
| 4.3.2 Indisciplina escolar de gestores, professores e funcionários..... | 138 |
| 4.3.3 Situações de violências na escola..... | 139 |
| 4.3.4 Situações de violências à escola..... | 141 |
| 4.3.5 Situações de violências da escola..... | 141 |
| 4.3.6 Procedimentos adotados pela gestão escolar em relação à indisciplina e violência escolar..... | 147 |
| 4.4 Percepções dos gestores e professores sobre indisciplina e violência escolar..... | 152 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....154

REFERÊNCIAS.....160

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Vivemos numa realidade de contornos muito limitados, de mentes prisioneiras de padrões que nos impedem de ampliar a visão de mundo que nos circunda. Muitas vezes, aprendemos a ver, ouvir ou saborear como se esta fosse a única forma. Entretanto, novos desafios se apresentam em nossa vida quando sentimos a necessidade de qualificar nossa sensibilidade. Este estudo é uma forma de buscar elevar o entendimento/sensibilidade sobre o cotidiano escolar, e iniciar um longo caminho que vai das constatações até a efetiva mudança do pensar e do agir.

Minha¹ motivação em estudar gestão escolar e violência advém de minha experiência de vida no espaço da educação básica pública. Esse marco decisório que motivou a escolha deste estudo, por outro lado, se reveste também de uma história de vida, que está intimamente ligada a esse momento.

Penso que comecei a lidar com as “idéias” a partir dos 21 anos de idade, foi quando iniciei a ler o mundo não mais em uma única forma, mas, com amplas possibilidades de transformação. Antes, as imagens que ficaram registradas eram de uma menina macérrima sentada na primeira carteira de uma sala de aula, um pouco desajeitada, muito tímida, aos 7 anos de idade. Lembro-me, de forma vaga, de uma merendeira que costumava sempre me atender prontamente na hora do lanche com muito zelo e atenção. Lembro ainda que participava de competições, no período da colônia de férias, não pelo prazer de vir a ser primeira colocada, mas de saber que receberia um lanche, após a atividade recreativa. Além disso, lembro-me das violências instituídas na família e em outros espaços de meu convívio. São essas

¹ Na introdução, nos primeiros parágrafos, optei pela primeira pessoa do singular em virtude de tratar-se de uma história de vida. Justifico, ainda, que no restante do texto utilizarei a primeira pessoa do plural por entender que este estudo é produto de diversas contribuições.

interações que serviram como base para os relacionamentos posteriores. Dessas violências, busquei fugir quando viajei para São Paulo aos 19 anos de idade. Parecia um passarinho sem ninho e sem nenhuma noção da dimensão daquele mundão. Depois de dois anos naquela metrópole vivendo duas experiências de trabalho, não me adaptando, resolvi retornar para minha Teresina, pois imaginava que poderia estudar e ver o sol límpido do Piauí, diferente do sol do sudeste que se encontrava sempre encoberto por uma crosta de poluição. Aos 21 anos, consegui ingressar na Universidade Federal do Piauí, para o curso de Licenciatura em Filosofia. Esse fato foi um “presente dos deuses”, assim denominei esse momento de conquista. A batalha para concluí-lo foi grande, pois me encontrava envolvida no movimento social ligado à área da criança e do adolescente. Tive muitas dificuldades durante o estudo acadêmico, provenientes de um método de ensino no fundamental e no médio baseado no decoreba. Isso, às vezes, me levava a querer retroceder e estudar tudo de novo. No entanto, persisti com mais um quádruplo desafio que era criar Ian, Kaio e Iago (meus filhos), continuar o curso de filosofia e minha participação no movimento social.

A participação ativa e a aprendizagem nos movimentos sociais trouxeram o sentido e a importância do conhecimento, acordando em mim o sujeito político. Assim, participei, por alguns meses, da Pastoral do Menor, quando tive os meus primeiros contatos com o trabalho de educação social com meninos e meninas de rua. Éramos uma equipe de 4 pessoas, que em grupo fazíamos abordagem aos meninos/as de rua no centro da cidade. Após algum tempo, tornei-me voluntária no Movimento Nacional de Meninos/as de Rua, junto à Comissão do Piauí. Mais tarde, assumi o cargo de articuladora estadual desse movimento. Fui dirigente, militante e, além disso, funcionária, por 6 anos, do Partido dos Trabalhadores – PT. Essas participações e interações contribuíram para a minha formação crítica e política, no desejo incansável de ver a realidade social mudar e se transformar. Dessa forma, quando o Partido dos Trabalhadores – PT, ganhou as eleições em 2002 tive oportunidade de contribuir com o governo em diferentes áreas sociais: segurança alimentar, criança e adolescente, assistência social e inclusão e diversidade na educação.

Essa última experiência aconteceu como gerente da Gerência de Inclusão e Diversidade - GID, na Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC/PI. Isso me possibilitou instigar e fortalecer uma identidade em formação: a de

educadora e fomentadora de processos de inclusão na área da educação. Nesse espaço, pude apreender que somente a vontade não é suficiente para fazer uma administração pública funcionar. É necessário conjugar essa vontade com os outros sujeitos que fazem parte desse processo de concertação do mundo. De tal forma que não haja espaço para questiúnculas, mas para o interesse comum de mudar uma realidade.

Em síntese, esses processos de vida me oportunizaram ver que, se a luta empreendida junto aos movimentos sociais era grande, com a participação em uma administração pública a responsabilidade se ampliava, o que me favoreceu problematizar sobre o tema gestão escolar e violência escolar.

A gestão escolar sustenta formas de agir culturalmente arraigadas, conforme explicita Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.319):

A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização de que fazem parte. Isso significa que as organizações, a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão, etc.. vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna deles.

A cultura organizacional, segundo Luck (2010), refere-se a tudo que diz respeito às práticas interativas manifestadas de modo a constituir-se em regularidade, e que, portanto, ao mesmo tempo expressam e condicionam seu modo de ser e de fazer a peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino. Nessas práticas interativas, constata-se conceitos e preconceitos dos diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar². São processos singulares e ao mesmo tempo coletivos complexos, que reservam subjetividades. A objetividade dos atos nem sempre revela os fatores intrínsecos e potencializadores do fenômeno da violência nos espaços de uma organização escolar, o que requer um dispêndio por parte da pesquisadora em buscar seus determinantes para contribuir com uma reflexão com certa profundidade, mas que não pretende ser a única sobre o objeto de pesquisa em estudo.

Na gestão escolar, os diretores e membros do núcleo gestor de uma escola têm um relevante papel em contribuir para prevenção e diminuição da violência, além de estimular práticas de cultura de paz que interfiram na mudança de

2 Comunidade escolar são alunos, professores, pais/mães, funcionários e direção da escola.

paradigma dos sujeitos, de forma a atingir, sobretudo, os objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Estes, por sua vez, carregam uma carga cultural positiva e negativa no tratamento das questões escolares, de forma a minimizar, potencializar e/ou prevenir um clima organizacional desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esses processos repercutem no interior da instituição, (re)produzindo fenômenos e influenciando novas condutas.

O fenômeno da violência escolar é uma realidade nas escolas públicas e privadas do Piauí, manifestando-se em maior ou menor intensidade, dependendo das situações produzidas internamente ou externamente à escola. É um fenômeno que, pela sua própria natureza, é complexo e polissêmico, para uns se traduz na própria expressão da violência física, a agressão; para outros, a violência acontece sob diferentes formas, seja através do constrangimento, das humilhações, ameaças, etc..

Portanto, no presente estudo, procuramos nos centrar nas relações das práticas de gestão escolar e a (re)produção de fenômeno da violência escolar, partindo da seguinte hipótese: as práticas de gestão de uma escola pode ter uma relação direta ou indireta na (re)produção do fenômeno da violência escolar.

Assim, o presente estudo partiu do seguinte problema central: *Como se dá a relação entre as práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar?*

Com base nessa questão central, outras questões foram formuladas com o intuito de encaminhar o estudo e aprofundar a questão inicial: *1. Que práticas de gestão escolar são construídas no cotidiano escolar? 2. Que tipos de violências estão presentes no ambiente escolar? 3. Como os gestores escolares lidam com as situações-problema presentes no espaço escolar?*

As questões norteadoras deste estudo deram suporte para elaboração dos seguintes objetivos: Objetivo Geral: compreender como se dá a relação entre as práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar, visando diagnosticar e contribuir com o debate teórico-prático dos profissionais dessa escola. Objetivos Específicos: caracterizar as práticas de gestão e os tipos de violências presentes no cotidiano escolar; identificar as práticas de gestão que colaboram direta ou indiretamente para a produção do fenômeno da violência na escola; descrever as situações-problema da escola e as formas como os gestores lidam com elas.

Assim, realizamos o estudo em uma escola da rede pública estadual de Teresina, denominada por mim de Unidade Escolar Utopia, nome fictício, para preservar o sigilo das identidades dos sujeitos participantes da pesquisa que gentilmente colaboraram com este trabalho. A estratégia metodológica utilizada para desenvolvimento desta pesquisa foi a abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso etnográfico que, dentre outras vantagens, nos fornecem uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis (ANDRÉ, 2005). Os procedimentos de pesquisa de campo implementados foram a observação participante com diário de campo, entrevista e consulta documental. Para a leitura e interpretação dos dados, optamos pela análise de conteúdo.

Desta forma, materializamos o resultado deste estudo nos seguintes capítulos, com a contribuição de teóricos mencionados respectivamente.

No capítulo I, intitulado “**Itinerário Metodológico**”, descrevemos o caminho adotado metodologicamente para a construção das bases reflexivas desta pesquisa, partindo da escolha dos métodos e procedimentos que auxiliaram na construção, definição e análise de categorias eleitas para o aprofundamento, levando-se em conta a natureza do objeto de estudo e os objetivos elaborados na pesquisa. Auxiliaram nestes estudos os seguintes teóricos: André (2005), Chizotti (2006), Ezpeleta e Rockwell (1986), Flick (2009), Koche (2003), Melucci (2005), Richardson (1999), Viana (2007), dentre outros.

No capítulo II, intitulado “**Administração/Gestão escolar: aspectos conceituais, contextuais e legais**”, realizamos uma incursão conceitual acerca da administração escolar e historicizamos de forma introdutória com o período de 1964 até a atualidade para compor subsídio para descrição da realidade da administração escolar no Estado do Piauí, com recorte temporal de 2003 a 2010. Para fundamentar esta parte do estudo, utilizamos os seguintes teóricos: Andreotti, Lombardi e Minto (2010), Clark, Nascimento e Silva (2010), Coutinho (2002), Frigotto (2002), Hora (2007), Luck (2007;2010), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Libâneo (2008), Machado (2008), Paro (2006), Seduc/PI (2010), dentre outros.

No capítulo III, intitulado “**Configurando o(um) Cotidiano e as Práticas de Gestão da Unidade Escolar Utopia**”, realizamos um movimento reflexivo sobre a categoria cotidiano escolar, buscando as contribuições de Agnes Heller (1970) sobre vida cotidiana, conceito mais amplo, relacionando aspectos desse conceito geral

com a vida cotidiana escolar e a subcategoria cotidiano da administração escolar. Caracterizamos o cotidiano da Unidade Escolar Utopia, a partir de dados produzidos ao longo de 4 anos (2006-2009) e da cotidianidade produzida pelos gestores desta escola, no ano de 2010 (primeiro semestre). Portanto, o antes (produzido pelos resultados ao longo de 4 anos) e o durante (que foi o observado *in loco*) apontam para continuidade de situações-problema como violência escolar? Que práticas de gestão são produzidas no cotidiano dessa escola? Outros teóricos contribuíram, também, na discussão e desdobramento desse capítulo, como Abramovay e Castro (2006), André (2005), Callado (2004), Duarte (2007), Gadotti e Romão (2004), Heller (1970) e Luck (2010), dentre outros.

No capítulo IV, intitulado “**Repercussões das indiferenças manifestadas nas ações cotidianas da Unidade Escolar Utopia: (re)produção do fenômeno da violência escolar**”, identificamos, descrevemos e refletimos as formas de violências (re)produzidas em diversas unidades escolares e, em especial, na Unidade Escolar Utopia que decorre de um cotidiano atravessado pelas indiferenças dos sujeitos escolares, sobretudo, de atuação do núcleo gestor da escola. Contribuem para a discussão Arendt (1994), Bomfim (2010), Bomfim e Matos (2006), Fontes, May e Santos (1999), Charlot (2005), Heller (1970), Marra e Tosta (2008), Michaud (2001), Parrat-Dayán (2009), Policiamento Escolar/SEDUC (2010), Silva (2004), Silva (2010), Silva e Nogueira (2008), dentre outros.

Por fim, tecemos algumas considerações finais.

CAPÍTULO I

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico adotado para a construção das bases reflexivas da pesquisa, partindo da escolha dos métodos e procedimentos que auxiliaram na construção, definição e análise de categorias eleitas para o aprofundamento do objeto em estudo, levando em conta a sua natureza e os objetivos elaborados na pesquisa.

1.1 Delineando os caminhos...

A ciência contemporânea decorre de um processo de identificação de dúvidas e da necessidade de elaborar e construir respostas para esclarecê-las, conjugando dois aspectos, um subjetivo e outro objetivo, que fundamentam o caráter inovador no espírito científico contemporâneo (KOCHE, 2003).

Melucci (2005) amplia a visão de uma perspectiva de ciência baseada numa atitude monista para uma atitude com concepções pluralistas sobre as regras e procedimentos da ciência, em que a construção da teoria constitui-se o principal objetivo da ciência, e, nesse processo, a linguagem tem um papel central no processo de conhecimento e na sua formatação.

A teoria, de acordo com Melucci (2005), são construtos discursivos e dos dados, sejam quantitativos ou qualitativos, cujo papel é garantir as argumentações no processo de sua construção. Nessa concepção pluralista, os métodos e metodologias de pesquisa, definidos pelo pesquisador, configuram-se em diferentes estratégias e procedimentos de tal forma que lhe permitam construir conhecimento,

construtos teóricos. Ressaltamos, aqui, o caráter aberto à discussão da ciência sem perder de vista seus ideais de objetividade, criticidade e racionalidade.

Assim, o referido autor define a pesquisa social a partir de premissas³, de forma que ela

não tem mais a pretensão de explicar uma realidade em si, independente do observador, mas se transforma em uma forma de tradução do sentido produzido pelo interior de um certo sistema de relações sobre outro sistema de relações que é aquele da comunidade científica ou do público. O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra.[...] Portanto, a pesquisa não tem mais a pretensão de descrever fatos reais, mas se apresenta como construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da “realidade”.[...] (MELUCCI, 2005, p.33-4)

Essa forma de ver a relação entre pesquisador e objeto de estudo é característica de uma redefinição epistemológica em curso explicitada por Melucci (2005, p. 34). A exemplo, citamos a terceira e quarta premissa para situar em que perspectiva se dá essa redefinição epistemológica.

Um terceiro ponto diz respeito à dupla hermenêutica na qual a pesquisa social está inevitavelmente ligada.[...] A pesquisa produz interpretações que buscam dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações. Trata-se de relatos de sentidos, ou, se queremos, de narrações de narrações. A narração de plausibilidade representa um ponto crítico do desafio metodológico introduzido pela pesquisa qualitativa, que hoje caracteriza, como já foi dito, a pesquisa social no seu conjunto.[...]

Enfim, um quarto aspecto muito importante refere-se à apresentação dos resultados. A partir da idéia de que os resultados são em si transparentes porque são transmitidos através da linguagem codificada de uma corporação científica, passa-se agora à idéia que cada apresentação de resultados é uma forma de narração. Não estamos diante das narrações “objetivas” mas das formas de relatos que adotam uma específica estratégia retórica. A da linguagem científica é uma das estratégias possíveis dentre outras e este reconhecimento introduz uma perspectiva que tende a aceitar a polifonia, o pluralismo possível das formas de relatos e que exige sobre a forma escolhida uma atitude inevitavelmente auto-reflexiva (cf. cap. XI e XII). (MELUCCI, p.33-4)

Nessa redefinição do estatuto da pesquisa social, de acordo com Melucci (2005, p.27-28) perde significado a oposição entre qualidade e quantidade, entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Acrescentando que “a oposição quantidade/qualidade se entrelaça e, em parte, mascara uma discussão mais recente, aquela que opõe a perspectiva construtivista⁴ ao realismo ingênuo⁵.”

³ Ver páginas 33 e 34 (MELUCCI, 2005)

⁴ De acordo com Aranha (2006, p.278) [...] Nessas teorias prevalece a orientação antropológica

Nesse sentido, a reflexividade⁶ como proposta metodológica se constitui em um dos percursos que nos direciona e nos aproxima da natureza do objeto em estudo. Assim, conciliamos essa proposta metodológica com a modalidade de pesquisa do tipo etnográfico. Essa escolha passou por compreensões basilares sobre o tipo de pesquisa, ao definirmos o que é uma pesquisa etnográfica e mais precisamente quais suas características no campo educacional, considerando que pesquisas dessa natureza tiveram o seu nascedouro no campo antropológico.

A etnografia é uma descrição ou reconstrução de mundos culturais de pequenos grupos, cuja singularidade é apreendida e reescrita pelo pesquisador, revelando comportamentos, significados e ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo (CHIZOTTI, 2006, p.71).

Há inúmeras concepções sobre pesquisa etnográfica, segundo Ezpeleta e Rockwell (1986), uma que exige maior objetividade possível no trabalho de “descrição” da realidade e outra concepção, que exigiria uma maior fidelidade possível à “subjetividade” dos membros da cultura. Essas concepções são necessárias para configuração de uma pesquisa científica, pois tanto a objetividade como a subjetividade precisam ser garantidas no processo de construção da pesquisa.

As autoras consideram, ainda, que a etnografia carrega toda uma história de estudo de diferentes processos e fenômenos sociais, com vasta gama de concepções teóricas e sugere que, ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, seja importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implique uma teoria.

Nessa relação entre etnografia e desenvolvimento teórico, as autoras sustentam que a elaboração teórica não é apenas condição prévia da pesquisa

histórico-social, pela qual o ser humano se faz pela interação social, isto é, pelas relações intersubjetivas e pela ação humana sobre o mundo. [...] a maneira de apreender a realidade é um processo dinâmico que se expressa de formas diferentes através da história.

⁵ De acordo com Oliveira (2006, p.53) é o conhecimento compreendido como a exata medida da realidade. [...] Pressupõe que o nosso conhecimento é uma representação exata da realidade, quer dizer, que os dados sensíveis são tomados como reais (MARTINS apud OLIVEIRA, 2006, p.53).

⁶ A reflexão sobre a pesquisa social aceita agora que a conexão entre construção da teoria e o seu contexto de produção deve ser objeto de análise e faz da cultura um campo de significados partilhados no interior do qual é colocada a interrogação sobre a ação social.[...]

Os pontos de vista qualitativos na pesquisa social se referem à ação social como capacidade dos atores de construir o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significados. Neste campo de observação, a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através das relações (MELUCCI, 2005, p. 40).

etnográfica, mas se constitui – dadas características particulares da etnografia – num excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Portanto, “[...] Dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.49).”

André (2005) acrescenta como podemos caracterizar uma pesquisa do tipo etnográfico em educação: 1) fazer uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; 2) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, em que o pesquisador é o instrumento principal na produção e na análise dos dados; 3) a ênfase da pesquisa é no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais; 4) preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; 5) os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural; 6) o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais; 7) busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

A esse referencial metodológico aliamos o estudo etnográfico educacional, o estudo de caso, com o propósito de compreender as relações entre as práticas de gestão escolar e o fenômeno da violência escolar. O referido estudo teve como *locus* de pesquisa a Unidade Escolar Utopia, uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em Teresina-Piauí. Assim, configuramos nossa pesquisa como um estudo de caso etnográfico.

A escolha dessa modalidade de pesquisa permitiu-nos imergir no cotidiano e nas lógicas de atuação dos sujeitos que conduzem a escola, de tal forma que pudemos conhecer as realidades (re)produzidas que servem de base para a presença e não presença do fenômeno da violência na escola. Ezpeleta e Rockwell (1986, p.24) reforçam que “[...] é no estudo de âmbitos próximos do cotidiano que se descobrem outros aspectos menos documentados deste movimento. Nos sucessivos âmbitos cotidianos que compõem as inter-relações em qualquer escola, avalia-se a descontinuidade ou a articulação real que as caracterizam.[...]”

Mas, quais os limites de espaço e tempo da escola, já que pretendíamos

coletar informações do espaço macro, SEDUC/PI⁷ e GRE⁸, de um tempo passado recente e de um tempo em construção, cotidiano, da U.E.Utopia? Primeiro, o cotidiano é processo, e se ele se constitui na trama das relações escolares, manifesta-se objetivamente, também, como resultado. Ezpeleta e Rockwell (1986, p.45-46) comentam ser “possível realizar um estudo etnográfico que leve em conta o contexto social que existe muito além da escola e da comunidade.” Dizem ainda que “já existem algumas tentativas nesta direção”. Sua orientação teórica provém da “nova sociologia da educação” que, partindo das relações estruturais entre os sistemas educacionais e a sociedade, tem problematizado a forma como esta se apresenta dentro da escola (WILLIS, 1977; APPLE, 1978; FOLEY, r.d.).” Essas mesmas autoras acrescentam ainda que

[...] O importante é interpretar o fenômeno estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função de suas relações internas (LUKACS, 1969). Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacional do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular. Deste modo, não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre casos (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p.47).

Essa preocupação se deu em virtude de considerarmos a escola um ente não desconectado da realidade educacional que a circunda, ou seja, a escola é um *locus* de implementação de uma política educacional, pertencente a um sistema que, por mais autonomia que possa ter, seus atos e fatos interferem no seu fazer e na (re)produção de fenômenos no espaço escolar.

Então, caracterizamos o nosso locus de estudo, de forma breve e geral, já que abordaremos esse assunto de forma mais detalhada no capítulo II. A Unidade Escolar Utopia está situada na zona sudeste de Teresina-PI e faz parte da 21ª GRE que compõe administrativamente a estrutura da SEDUC/PI. É uma escola da rede pública estadual de ensino com mais de 20 anos de funcionamento. Na última década, as vilas e bairros no seu entorno cresceram significativamente e, com eles, problemas os mais diversos, desde infraestrutura das comunidades até violência entre jovens e com jovens. Registramos, também, o aumento das *lans houses*, no bairro onde está situada a escola e no seu entorno. A maior parte dos bares da

⁷ Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC-PIAUI

⁸ Gerência Regional de Educação - GRE

comunidade estão situados próximo da escola.

A escola oferta as séries finais do ensino fundamental e ensino médio nos três turnos. Tem um corpo de funcionários e docentes com bastante tempo de atuação, uma estrutura física do prédio razoável, salas amplas com ventiladores, uns em funcionamento e outros não. Aos finais de semana, a escola desenvolve o Programa Escola Aberta, Escola-Comunidade ofertando diversas oficinas em diferentes áreas: esporte, reforço, cultura, artesanato, etc..

1.2 A aplicação das técnicas no campo

As técnicas utilizadas para aproximação com os fenômenos em estudo (gestão/violência escolar) foram a observação participante, diário de campo, entrevistas e consulta documental.

O critério adotado para a seleção da escola pública estadual foi, inicialmente, sua adesão à proposta de pesquisa e, depois, buscamos atender ao critério participação em projetos na área de prevenção de violências e estimulação de cultura de paz. A escola em estudo recebeu a denominação de Unidade Escolar Utopia para resguardar as identificações dos participantes da pesquisa. É importante ressaltar que esses, também, receberam nomes fictícios, nomeados por letras do alfabeto.

Para acesso ao *locus* de pesquisa, realizamos contatos e reuniões para explicação da proposta de estudo, através das quais obtivemos o consequente aceite e aprovação do Conselho Escolar da U.E. “Utopia” e da diretora da escola.

Na Unidade Escolar Utopia, realizamos observação participante por um período de 5 meses consecutivos, em que a orientanda esteve envolvida nas atividades escolares⁹ como colaboradora da escola, o que permitiu um olhar ampliado das dinâmicas internas dessa instituição e observação das interações e momentos vividos nas reuniões. Três meses depois foram implementadas as entrevistas envolvendo os membros do núcleo gestor da escola (diretoras (a ex e a atual), diretora adjunta, dois coordenadores pedagógicos¹⁰, secretária escolar) e, um

⁹ As atividades participadas eram inicialmente de apoio às prioridades estabelecidas pela direção da escola, no caso o mutirão que foi realizado para digitação das notas dos alunos. Depois, concentrou-se em apoio à coordenação pedagógica da escola e, mais especificamente, na acolhida a alunos/as que eram tirados da sala de aula em virtude de conduta indisciplinar ou outra situação.

¹⁰ Existem dois coordenadores pedagógicos, um que atua no horário da manhã e um outro que atua

professor e uma professora, escolhidos aleatoriamente e pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, de forma a complementar as informações captadas no cotidiano da escola.

Foram entrevistados também gestores da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, um da sede (SEDUC/PI) e outro da 21ª Gerência Regional de Educação, objetivando obter dados educacionais e informações sobre a gestão da escola em estudo. Ao final desse processo de entrevista, totalizaram-se 10 sujeitos participantes da pesquisa.

1.2.1 A observação participante

A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas de educação, pois propicia uma visão mais aproximada do real. Dificilmente em um questionário se apreenderia tudo o que acontece na prática em uma escola. Nesse sentido, sem acurada observação, não há desvelamento; sem desvelamento, não há ciência. Viana (2007, p.12) acrescenta que

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa [...] (VIANA, 2007, p. 52).

Reforça Richardson (1999, p.261) que o pesquisador, ao utilizar essa técnica, possui algumas vantagens: uma delas é que “[...] o observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante.”

Dessa forma, em um primeiro momento observamos atentamente a escola, a comunidade escolar e o seu cotidiano, buscando apreender a movimentação interna da escola para depois focarmos espaços possíveis de observação dos gestores¹¹ responsáveis pelas decisões e encaminhamentos das rotinas da escola. O espaço de acesso foi o da coordenação pedagógica que propiciou uma interação e visão das relações interpessoais estabelecidas entre os diversos atores (alunos,

nos horários da tarde e noite.

11 A Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí define como Núcleo Gestor da escola com atribuições delineadas em documentos oficiais, que é o diretor/a, diretor/a adjunto/a, coordenador/a pedagógico/a e secretária escolar.

professores, funcionários e diretores (titular e suplente)) que interagem com aquele ambiente. Outros cenários foram observados, o que contribuiu para termos uma visão mais ampla das relações e situações-problema da escola, como, por exemplo, as reuniões do conselho escolar, de pais, mães e mestres, de professores, etc.. Realizamos as observações por um período de 5 meses, em que o tempo destinado para a observação diária eram de 4 horas por dia, duas vezes por semana, tempo este que era estendido nas situações em que ocorriam reuniões.

1.2.2 O diário de campo

O registro das dinâmicas internas de uma instituição escolar garante maior perenidade e possibilidade de comparação com outras situações pertinentes à pesquisa, bem como permite a retomada dos escritos para uma reflexão sobre suas possíveis relações (COSTA, 1997).

A opção pelo diário de campo se deu em virtude da natureza da pesquisa e por favorecer o registro dos processos vivenciados na escola, de forma que esse estudo não perdesse sua objetividade.

No artigo “Memória, cotidianidade e implicações: construindo o diário de itinerância na pesquisa”, Souza (sd.) nos diz que

A confecção do Diário de Campo é uma das técnicas usadas pela pesquisa etnográfica. É uma ferramenta importante; e, por isto, utilizada com relativa frequência na prática da investigação.[...]
[...] Um dos pontos fundamentais da pesquisa é o registro escrito do cotidiano do processo de investigação. Mas um pouco além, inclui também o registro das reflexões do pesquisador sobre o tema proposto, suas impressões, suas experiências existenciais, suas angústias e suas alegrias. Portanto, não é só descritivo nem predominantemente narrativo, mas reflexivo (SOUZA, sd., p.5).

A experiência de escritura do diário de campo foi marcada por momentos de dúvidas sobre o que deveria constar ou não, já que na vivência, durante o período em que estivemos na escola, vários sentimentos nos ocorreram sob as situações compartilhadas. São julgamentos de valor, de policiamento sobre nossa postura como pesquisadora e de como as/os participantes da pesquisa reagiriam com relação às nossas impressões. Apesar do receio, buscamos registrar ao máximo, de forma coerente e ética, as interações e subjetividades presentes no ambiente.

Ao tempo em que escrevíamos sobre os eventos e os sujeitos da pesquisa

nas suas relações, inevitavelmente, refletíamos. Por esse motivo, essa foi uma difícil tarefa que ressaltamos. Esse exercício diário de escritura possibilitou-nos, ainda, estabelecer um liame da história dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.2.3 As entrevistas

Nas contribuições de Richardson (1999, p.207-208) sobre os procedimentos de pesquisa, ele nos auxiliou na compreensão do procedimento “entrevista” partindo do próprio termo *entre vista* que significa: “*Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo”. Portanto, o termo entrevista refere-se a um ato que se dá entre duas pessoas, em que uma tem um objetivo direcionado, formulado, sob forma de questões abertas ou apenas com temas indutores, para que o entrevistado se manifeste sobre esse algo.

Foram elaborados dois roteiros diferenciados para a realização das entrevistas: um para os gestores da administração estadual da secretaria (SEDUC/PI e GRE), e outro para os gestores, em nível de escola (ex-diretora, diretora atual, diretora adjunta, secretária escolar, dois coordenadores pedagógicos e dois professores) da Unidade Escolar Utopia. Para elaboração do roteiro, formulamos questões que possibilitaram o desenvolvimento do assunto requerido na pesquisa, de forma que, caso houvesse necessidade, a pesquisadora interlocutora poderia ampliar a questão inicial com outra que porventura o entrevistado suscitasse no decorrer da mesma.

Ao realizarmos cada entrevista, procedemos previamente com a explicação dos objetivos da pesquisa e do roteiro de perguntas abertas. Não ocorreram dificuldades em relação à disponibilidade dos/as entrevistados/as em prestar as informações requeridas na pesquisa. Esse tipo de abordagem permitiu-nos estabelecer uma relação face a face e de perceber um pouco mais do entrevistado. A dificuldade maior foi encontrar o melhor ambiente, na escola, para fazer a entrevista, considerando que não poderia haver muitos ruídos e interferências de outrem, de forma a resguardar a privacidade do/a entrevistado/a.

Nas transcrições das entrevistas, preservamos na escritura dos textos os estilos de linguagens dos participantes da pesquisa valorizando os seus respectivos contextos.

1.2.4 Consulta documental

Procedemos à coleta de dados sobre a vida educacional da escola tendo como fonte de consulta os documentos oficiais da secretaria escolar, um livro de ocorrências de uso da direção, o projeto político-pedagógico, cartilhas de orientação aos gestores e os planos de trabalho da SEDUC/PI de 2004 a 2010.

A seleção do material se deu em função da natureza do objeto em estudo. Portanto, a exemplo, no que se refere às políticas educacionais, traduzidas em ações e metas nos planos de trabalho da SEDUC/PI, focalizamos as políticas direcionadas ao fortalecimento da gestão escolar e aquelas direcionadas à prevenção do fenômeno da violência escolar.

1.3 O processo de análise

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esse autor entende que

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.. (BARDIN, 1977, p.41).

Nesse sentido, para compreender as mensagens expressas nas comunicações tanto documental como daquelas provenientes da produção de dados via observação participante e entrevistas, utilizamos duas técnicas próprias do método da análise de conteúdo, a análise documental e a análise temática.

A análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p.45).

A análise temática “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes

| | | |
|-------------------|--|--|
| | ↓ | fenômeno das violências. |
| Violência Escolar | Incurso contextual e teórica sobre violência e violência escolar | Conceituar, identificar, descrever e refletir sobre as formas de violências (re)produzidas em diversas unidades escolares e, em especial, na Unidade Escolar Utopia, para diagnosticar uma realidade de violências presentes no cenário escolar. |
| | Retrato da violência escolar na rede pública estadual de ensino e políticas de enfrentamento da SEDUC/PI | |
| | Aproximações às formas de violências na/da/à Unidade Escolar Utopia | |

CAPÍTULO II

ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR: ASPECTOS CONCEITUAIS, CONTEXTUAIS E LEGAIS

Neste capítulo realizamos uma incursão conceitual acerca da administração/gestão escolar e descrevemos aspectos legais e contextuais da política educacional relacionados ao tema, em nível macro, nos âmbitos federal e estadual, do período de 1964 a 2010, objetivando obtermos uma visão das lógicas implementadas em nível da gestão educacional para assim adentrarmos no universo do micro, ou seja, do cotidiano escolar.

2.1 Incursão conceitual

A escola é uma produção da história de homens e mulheres e, como tal, é uma organização que se autoproduz a partir dos sujeitos que a compõem e de um sistema educacional na qual está vinculada legalmente. Esta criação está situada num espaço social, econômico, cultural e político que interfere diretamente na sua construção, seja por meio de políticas educacionais, seja por meio de culturas e valores arraigados em nossa sociedade. Reforçam esse posicionamento Andreotti, Lombardi e Minto (2010, p.19), que consideram a escola um produto da ação concreta e objetiva de homens em transformação; “[...] que, com base na escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma outra escola, transformá-la e inseri-la em um projeto de sociedade mais justa e igualitária.”

A escola é produzida a partir de uma atividade administrativa própria de homens e mulheres que convivem nesse espaço, que implica a utilização racional de

recursos humanos¹² e materiais para determinados fins, pois somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos (PARO, 2006).

[...] Assim se se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica. Estas dimensões estão intimamente relacionadas. Adequação aos fins significa, primeiramente, que, dentre os meios disponíveis, há que selecionar aqueles que mais se prestam à atividade ou atividades a serem desenvolvidas com vistas à realização de tais fins. (PARO, 2006, p. 19-20)

Na organização escolar, os fins são as realizações das aprendizagens dos alunos. Na empresa capitalista, sua finalidade é o lucro. Ambas possuem natureza diferenciada, pois uma se direciona para fins sociais, e outra, para fins particulares.

Segundo Paro (2006), o sentido etimológico da palavra administrar, do latim *administrare*, é o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados; por 'administração' (do latim *administratio*) entende-se a própria ação de administrar. Assim,

em todos os diferentes modos de produção, nos diversos momentos da história e em todas as formações sociais, podemos encontrar a administração nos negócios públicos e privados, bem como o ordenamento e o controle dos fatores que garantem a produção e a reprodução da vida material, social e política (PARO, 2006, p.23).

Administrar é um ato/atividade inerente à vida humana. Uma coisa é o ato de dirigir, que pelo latim *administrare* é reducionista, está ligado ao termo gestão; a outra, do latim *administratio* que se configura na ação de administrar. Nessa perspectiva, esta ação comporta um pensar mais amplo sobre o agir, que perpassa pela compreensão de uma realidade. Essa concepção abrangente de administrar se assemelha à de Libâneo, que ultrapassa a ação de gerir, perspectiva reducionista do ato de administrar. Contudo, Libâneo (2008) não utiliza o mesmo termo 'administração escolar' e sim 'organização e gestão escolar' por entender que a escola é uma

¹² O sentido aplicado por Paro (2006) de recursos humanos diferencia-se da lógica capitalista, em que os recursos humanos são meios e não fins. Por isso usa a terminologia recursos do homem para significar que as relações entre homens e mulheres num ambiente de trabalho leva em conta a sua condição de humano e não de dominação desse humano para realização das tarefas diárias de um trabalho.

[...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. [...] As escolas são, portanto, organizações, e nela sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É esse processo que denominamos gestão. Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração. (LIBÂNEO, 2008, p.100)

O emprego diferenciado do termo (administração escolar/ organização e gestão escolar), no caso desses dois autores, não é conflitante, são convergentes. Por outro lado, os conceitos explorados por Paro e Libâneo se contrapõem às concepções recorrentes de administração escolar que encaram seus problemas como de natureza puramente técnica e de aplicação da Administração Geral, com transposição de técnicas utilizadas no meio empresarial para a escola, que ignora a natureza do trabalho escolar (educativa e política). Apesar desse equívoco conceitual, o próprio Paro não descarta a possibilidade do uso dos conhecimentos adotados em empresas voltados para o processo de transformação social e emancipação de uma classe social.

Assim, esclarecidos os conceitos, justificamos que o uso dos dois termos, ora administração escolar, ora gestão escolar no corpo desse texto se dará pelo respeito à fonte que o referencia e a unidade temporal, considerando que em determinado momento histórico o uso da palavra gestão responde às questões estritamente burocráticas e/ou administrativas, reflexos mais das determinações econômicas e políticas que incidem fortemente em nossa cultura atual. Vejamos alguns desses contextos.

2.2 O Contexto Econômico, Político e Legal da Administração/Gestão Escolar, do Período de 1964 a 2010.

O Estado Militar, com o golpe de 1964, põe fim à “democracia populista” iniciada em 1946, configurando um novo bloco de poder que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes¹³ (GERMANO, 2000, p. 17).

¹³ Classes dominantes – burguesia industrial e financeira – nacional e internacional – o capital mercantil, latifundiário e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas.

O Estado Militar é assim encarado em sua historicidade, enquanto expresso de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos.[...] (GERMANO, 2000, p. 21).

O poder político no Brasil em 1964 se caracterizou pelo autoritarismo e terror com que submeteu não só o Estado brasileiro, mas também a sociedade civil. A centralização do poder e redução da liberdade materializaram-se sob forma de medidas (AI-1 (Ato Institucional 1), AI-2 e o AI-5) que fortaleciam o poder executivo, ao tempo em que enfraqueciam outros poderes (legislativo e judiciário), bem como a sociedade civil (GERMANO, 2000).

O acentuado desenvolvimento do setor industrial e as reformas políticas empreendidas em 1964 respondiam ao modelo de desenvolvimento econômico e às pressões sociais emergentes. A educação constituía-se o único caminho para o progresso das camadas baixas e médias da população, por meio da qualificação dos profissionais necessários para completar os quadros das empresas e do governo (CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2010, p.154). Para adequar o sistema educacional, algumas iniciativas foram tomadas:

O governo buscou a ajuda internacional, em particular, por intermédio dos chamados "Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), cujo técnicos tiveram participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro. [...] Dessa forma, a dependência cultural é, ao mesmo tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica. As reformas educacionais do governo militar tiveram seu arcabouço e suas vigas mestras nos acordos do MEC-USAID, no Relatório Meira Matos, e no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, serviram de base para a elaboração das Leis 5.540/1968 (Reforma Universitária) e 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus), que tinham por objetivo não propriamente mudanças, mas uma atualização em sua nomenclatura e que condicionavam o nosso processo de escolarização ao acordo externo estabelecido MEC-USAID (CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2010, p.154-5).

Essa política educacional adotada pelo governo militar caracterizou-se por uma visão utilitarista¹⁴, numa relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, subordinando a educação à produção (CLARK, NASCIMENTO E SILVA,

¹⁴ Inspirados na Teoria do Capital Humano desenvolvida na década de 60, por Theodore Shultz, que se baseia na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais.

2010, p.159). Assim,

As intenções claramente explícitas tanto na legislação como no planejamento¹⁵ educacional se expressam na ênfase dada à educação como *human capital* que promove o desenvolvimento. Com o investimento em educação se quer obter crescimento econômico. A política e a teoria educacional que focalizam a educação desta perspectiva omitem que essa utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria. As intenções implícitas da política educacional brasileira da última década, deduzíveis das explícitas, consistem em assegurar, mediante maiores investimentos estatais em educação, taxas de lucro cada vez maiores para esta minoria, constituída das classes dominantes e média alta (FREITAG, 2005, p.215-6).

Os desdobramentos das leis e planejamentos realizados ao longo desse período procuram assegurar a racionalidade interna de um sistema globalmente irracional¹⁶ (FREITAG, 2005). Dessa forma, esses interesses repercutiram na organização escolar de forma a influir na escolha do diretor de escola, que antes ocorria por indicação política, com a reforma do ensino, esse cargo passou a ser ocupado por um técnico, supostamente neutro (CORTINA, 1999, p. 69 apud CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2010, p. 166). Tanto a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº 4.024, de 1961, artigo 42¹⁷, como a Lei nº 5.540/68¹⁸ e 5.692/71¹⁹ influíram no tocante à formação do administrador escolar,

¹⁵ [...] somente a partir do governo militar de 1964 a técnica do planejamento vai ser utilizada em larga escala, procurando dar à política estatal um cunho “científico-tecnocrático”. [...] O planejamento educacional vem a ser uma forma específica de política educacional que faz parte da política e do planejamento (econômico) global. O planejamento educacional do governo militar é sempre um aspecto, ou setor, dos planos nacionais de desenvolvimento.[...] (FREITAG, 2005, p. 170).

¹⁶ A irracionalidade está na exploração e dominação de uns humanos sobre os outros.

¹⁷ Estabelecia que o diretor da escola deveria ser educador qualificado. A definição de educador qualificado foi dada no Parecer nº 93/62 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), que, por sua vez, considerava como educador qualificado aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p. 162-3).

¹⁸ A Lei de Reforma do Ensino Superior nº 5.540, de 1968, introduziu a exigência de formação do administrador escolar, para todos os níveis de ensino, em cursos superiores. Essa exigência foi regulamentada pela Resolução CFE nº 02/69, anexa ao Parecer CFE nº 252/69, aprovado em 5/3/1969, que dispunha sobre a estrutura, o funcionamento e os mínimos curriculares do curso de Pedagogia exigidos para a formação de Diretor de Escola (Santos, 2002). A Resolução nº 02/69, anexa ao Parecer nº 252/69, assim determinava: A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p. 162-3).

¹⁹ A Lei nº 5.692/71 fundiu os cursos primários e o ginasial, que passaram a constituir o chamado

exigindo sua formação em nível superior através do curso de graduação em Pedagogia, o que tornou o curso bastante valorizado no sistema estadual de ensino paulista (CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2010).

[...] Portanto, no sistema público de ensino, o Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar. O diretor, muitas vezes, via-se na contingência de ter de expressar lealdade a seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, manifestar apoio a seus subordinados. Diante desse conflito de papéis e interesses, em geral, tendia a optar pelas instâncias superiores, em prejuízo da identificação com os interesses da unidade escolar e de sua comunidade. (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p.166)

Foi nesse contexto a investida ideológica do “regime”, que o diretor de escola passa a exercer função análoga à do gerente da empresa, atuando como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente (CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2010, p.170).

A década de 1980, no Brasil, em relação à economia, amargou momentos de crise profunda. Por outro lado, setores da sociedade lutavam pela democratização, reorganizando-se nos movimentos sociais.

Nesse processo, surgiram importantes entidades e instituições que viriam a ter um papel decisivo nas lutas pela educação, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES – SN), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além do Partido dos Trabalhadores (PT).

[...] o clima gerado pela perspectiva do fim da Ditadura reacendeu os movimentos sociais e, com eles, inúmeras reivindicações sociais, inclusive quanto à condução democrática do Estado e de suas políticas. Isso se expressava especialmente pela reivindicação de maior controle público sobre o Estado e de mais atenção para com muitas das demandas sociais negligenciadas pela Ditadura. Dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação, tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis. (CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2010, p.179)

ensino de primeiro grau, com duração de oito anos e de caráter obrigatório, extinguiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou o cargo de Diretor de Escola.

Cortina (1999, p.68 apud CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p. 164) coloca que as mudanças advindas da Lei nº 5.692/71 contribuíram para substituir a velha concepção do diretor como daquele que tem uma experiência de muitos anos de docência pela a imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar que deverá ministrar uma educação básica pública a um contingente muito maior da população.

Essas lutas materializaram-se sob forma de propostas, algumas polêmicas, trabalhadas durante o processo de elaboração da Constituição Federal, tendo os seguintes resultados:

Quadro 01 – Questões polêmicas durante a elaboração da Constituição Federal

| Questões que conflitavam | Posições Público X Privado | Resultado |
|--|--|--|
| Recursos públicos | Uso exclusivo em escolas públicas X extensão ao setor privado | O setor privado garantiu a possibilidade de receber verbas públicas, seja na forma de incentivos fiscais (isenção de impostos), seja pela concessão de bolsa de estudos, conquistou também a inclusão do ensino religioso no currículo. |
| | | Criação dos “fundos” para o ensino (FUNDEF). Proposta de municipalização do ensino – interesses dominantes - ostentava uma visão progressista de concessão de autonomia à unidade escolar – promoveu a descentralização da miséria entre as escolas (concorrência), mediadas por critérios quantitativos (número de alunos atendidos), nem sempre adequado para se aferir a qualidade do ensino ministrado. |
| Implementação do Princípio da Gestão Democrática | Participação em colegiado: um ampliava o outro limitava a participação | Excluiu o setor privado da necessidade de se adequar ao referido princípio e também, postergou, para legislação complementar, a definição da gestão democrática. Passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola, substituindo o termo administração por gestão ²⁰ . |

²⁰ Embora existam diferentes interpretações sobre esse significado, é importante verificar o caráter deliberado com que se produz essa mudança, o que parece indicar o objetivo de produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão/administração escolar. Nesse caso, a idéia de “gestão” designaria uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, tais como: gestão de receitas e despesas, redução de custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da “produtividade” da escola. [...] sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” passa a ser encarregado

| | | |
|--|--|--|
| | | No plano formal revela-se um avanço, acabou não se traduzindo plenamente na criação de mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino e das unidades escolares. |
|--|--|--|

Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das idéias de Minto (2010)

As polarizações de interesses nesse cenário temporal expressam-se numa nítida demarcação de fronteiras entre o privado e o público, evidenciando uma sobredeterminação do privado sobre o público.

Esse retrocesso conceitual em relação à educação se refletiu no processo de elaboração das leis educacionais na década de 1990. A LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que tramitou por 8 anos no Congresso Nacional, resultou numa lei enxuta, com inúmeras brechas (MINTO, 2010). A exemplo, a exclusão do cumprimento do princípio de gestão democrática por parte do setor privado; os termos da gestão democrática da escola pública pouco foi acrescentado em relação à Constituição²¹; a autonomia²² da escola é abordada de forma parcial e pouco esclarecedora; com relação ao cargo de Diretor de Escola, a LDB pouco inovou ao vincular a formação dos profissionais ao curso de pedagogia, prolongando a discutível associação com as atuais habilitações, herança do tecnicismo

apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração (MINTO, 2010, p. 182).

²¹ Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

[...] (BRASIL, 1997, p. 47 e 52)

²² [...] com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. [...] No que concerne à autonomia pedagógica, também prevista nesse art. 15, é preciso ter presente que ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo na gestão da escola. Não esquecer, afinal, que a autonomia nem sempre está associada à democracia (PARO, 2001, p.57-8).

educacional²³; a escolha dos dirigentes, de acordo com a LDB, art. 67, se dá por meio de concurso público de provas e títulos, sem definir os seus critérios e o pré-requisito da experiência docente para seu exercício; o provimento do cargo de diretor não mais exige nenhuma habilitação específica; a LDB atribui ao Diretor a responsabilidade pela elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar e do plano escolar, sem definir com precisão o seu significado²⁴.

Em 1989, foram realizadas eleições presidenciais, a primeira com voto direto da população. Duas propostas de sociedade foram defendidas por dois candidatos, no segundo turno, que polarizavam as discussões políticas. Segundo Coutinho,

Uma delas tinha muito a ver com esse modelo americano, que eu chamaria de “liberal-corporativista”: era a proposta de Fernando Collor de Mello. A outra se aproximava do modelo europeu, do que poderíamos chamar de “democracia de massas”. Era a proposta de Lula e de seus muitos aliados no segundo turno. A primeira defendia o mercado, as privatizações, o “cada um por si”, tudo em nome da “modernidade; a segunda defendia a ampliação do espaço público, a distribuição de renda, a participação popular organizada (COUTINHO, 2002, p. 28).

A proposta de Fernando Collor de Mello foi a vitoriosa com o desafio de realizar reformas profundas no Estado brasileiro, recém saído da ditadura militar e sob os desígnios do capitalismo internacional. Do ponto de vista histórico, Minto (2010) acrescenta os dois significados principais das reformas, realizadas através do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE)²⁵:

1. Com o fim da Ditadura Militar e a ascensão de importantes movimentos sociais, a capacidade das classes dominantes de impor sua hegemonia sobre as classes dominadas, por intermédio do Estado foi colocada em xeque, pois se suprimira o poder autoritário e ditatorial por meio do qual as primeiras mantinham as segundas sob controle;

²³ [...] esta concepção, [...] insiste em propugnar por uma formação diferenciada para o ocupante desse posto, como se todos os educadores não devessem ser candidatos a uma eventual função diretiva na escola. Ao mesmo tempo, ignora a especificidade, a complexidade e a importância do caráter político-pedagógico das funções exercidas pelo dirigente escolar, reduzindo-as ao tecnicismo presente nos chamados “princípios e métodos” da administração empresarial capitalista (PARO, 2001, p.60).

²⁴ Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar a sua proposta pedagógica;

[...]

VII – informar os pais e responsáveis [...] sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, p. 51-2)

²⁵ Nos anos 90, essa necessidade de reordenação do Estado ganharia um novo status com a criação, em primeiro lugar, de uma Secretaria da Presidência da República e, em seguida, sua transformação no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

2. Em meio a esse contexto de mobilização social e contestação política, produziu-se uma Constituição que garantiu a reconquista mínima de certos direitos sociais, o que significou um verdadeiro “tropeço” para as forças históricas do capital (classes dominantes), instituindo o conflito ao invés do consenso. As reformas, portanto, visavam à desconstrução sistemática de todos os princípios constitucionais que haviam garantido esses avanços sociais. (MINTO, 2010, p. 184-5).

O autor comenta, ainda, que os pressupostos da reforma no campo da economia representaram a abdicação do controle sobre a moeda nacional²⁶; a privatização do patrimônio público; e os acordos da dívida externa²⁷. E que o conjunto das reformas implantadas no Brasil a partir da década de 1990 obteve o necessário respaldo ideológico e político no chamado neoliberalismo. Seus impactos no campo educacional foram particularmente negativos.

O grupo político que sucedeu o presidente Collor de Mello, no caso Fernando Henrique Cardoso, segundo Frigotto (2002, p.55-6), é o que teve a competência para fazer ajustes sob a férrea doutrina dos organismos internacionais. Os resultados dos sete anos de Governo Fernando Henrique Cardoso mostraram que as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas, e que a penetração da ideologia neoliberal²⁸ na educação não é a causa das reformas, mas um de seus veículos essenciais. Gentili (1995) afirma que

“[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias”. (GENTILI, 1995, p. 244)

²⁶ A moeda nacional passa a estar subordinada às variações dos mercados internacionais, fazendo com que o governo brasileiro perca o poder de intervenção por meio da política monetária.

²⁷ Implica a subordinação ao capital financeiro internacional e a perda da autonomia nacional no que se refere ao controle dos gastos públicos, agora subordinados ao cumprimento de ortodoxas metas financeiras preestabelecidas (MINTO, 2006, p.215-6)

²⁸ Uma das mais conhecidas teses atribuídas ao neoliberalismo é a do Estado mínimo, isto é, um estado que centraliza as tarefas de controle e de “fiscalização/avaliação” das políticas sociais, mas não as executa. O pressuposto dessa tese é o de que a eficiência do mercado deve ser aproveitada para melhor gerenciar as políticas públicas, permitindo, também, que o setor privado as execute e o Estado simplesmente alimente as demandas desse setor com recursos públicos. A concepção que melhor expressou tal movimento foi desenvolvida pelo MARE no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995, p. 54-5). Trata-se da propriedade pública não estatal, considerada a modalidade ideal de propriedade para execução dos serviços ditos não exclusivos do Estado (como educação e saúde, por exemplo). São organizações sem fins lucrativos que trabalham com o princípio básico da administração gerencial, isto é, recebem os recursos do Estado e os administram de acordo com a lógica da eficiência do mercado, do baixo custo e da “autonomia administrativa”, entendida como a não transferência estatal no processo de realização dos serviços (MINTO, 2010, p.188-9).

Nesse período (início da década de 90), intensifica-se o debate sobre a necessidade da profissionalização dos diretores, “as quais pressupunham que a qualidade da educação básica estava a exigir “competências gerenciais”, além de profissionais mais autônomos para gerir a educação de forma racional, isto é, mais eficiente e econômica (AGUIAR, 2000, p. 194-6 *apud* MINTO, 2010, p.190).[...] Há um maior controle estatal sobre a gestão escolar e uma abertura criada pela intermediação de recursos financeiros nas próprias escolas (denominadas de “unidades executoras²⁹”) feita por entidade de direito privado (MINTO, 2010, p. 190). Assim, o autor entende que

No dia a dia da escola e da educação, favorece-se a generalização da lógica do individualismo, fazendo com que o processo educativo se transforme em “competição”, na qual o êxito e o fracasso são decorrências das competências de cada um e nada têm a ver com a sociedade ou as relações sociais. A idéia das competências completa-se com uma outra noção: a da empregabilidade. Esta pressupõe que a educação é o fator decisivo para a ascensão social do indivíduo, via inserção no mercado de trabalho, uma velha concepção já contida na Teoria do Capital Humano e muito difundida na Ditadura Militar. Isso origina uma espécie de promessa de integração social que estimula a competição e o individualismo e dá margem para a implantação de uma educação pensada não como um direito, mas como um fator de diferenciação social, expressa na chamada meritocracia (os melhores obtêm a melhor educação) (MINTO, 2010, p.191).

O governo que segue ao de Fernando Henrique Cardoso é o de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), que se elegeu por dois mandatos consecutivos (2003-2006/2007-2010) representando os trabalhadores e as forças de esquerda do país. Márcio Pochmann³⁰, presidente do IPEA, levanta aspectos das políticas dos governos FHC e Lula e seus diferenciais:

Nós tivemos experimentos diferenciados, como por exemplo a aposta no crédito, que tem sido um elemento importante na ampliação do consumo dos segmentos de menor renda, dos assalariados, dos aposentados. Isso certamente foi uma novidade. Como também foi a unificação dos

²⁹ É uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas. Várias são as nomenclaturas utilizadas para denominar Unidade Executora (UEX); eis alguns exemplos: Caixa Escolar, Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Círculo de Pais e Mestre Unidade Executora independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham, a idéia é a participação de todos na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira. O importante é que ao constituir sua Unidade Executora, a escola congregue pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade, de modo que esses segmentos sejam representados em sua composição (Disponível no site: http://www.ftb.fnde.gov.br/web/pdde/manual_de_orientacao_de_ueux.pdf, acesso em 25 de fevereiro de 2011).

³⁰ Site: <http://www.politikaetc.info/2010/01/fhc-e-lula-continuidade-ou-ruptura.html>

programas de transferência de renda. O governo anterior, embora não tivesse o Bolsa Família, possuía um conjunto mais fragmentado de políticas, de forma que, sob o governo Lula, houve a unificação – e não apenas uma unificação que deu racionalidade e maior foco neste tipo de política, como também houve a ampliação do número de beneficiados e elevação da remuneração, de elevação do valor pago.

[...] Nós saímos de 3 milhões de famílias atendidas para 11 milhões de famílias atendidas. Quer dizer, os programas de transferência de renda ganharam uma dimensão que não estava estabelecida pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Em segundo lugar, é bem verdade que o salário mínimo começou a se recuperar de forma mais recente a partir da estabilidade monetária. Agora, os ganhos em termos reais mais significativos foram garantidos no governo Lula, bem como o estabelecimento de uma política para o futuro. Hoje, contamos com uma política de médio prazo para o salário mínimo que não existia anteriormente.

Tivemos, ainda, a correção da tabela do Imposto de Renda, que foi uma medida importante para os níveis intermediários de remuneração do país. Então, ao meu modo de ver, é possível identificar determinadas similitudes entre os dois governos, mas as ênfases são diferentes com relação ao governo Lula.

Os diferenciais relacionados por Márcio Pochmann são relevantes para compreender a ênfase dada pelo Governo Lula na área econômica e social e sua priorização aos mais excluídos da sociedade.

As ações empreendidas por ambos os governos FHC e Lula, visualmente³¹, pela natureza dos programas na área educacional possibilitam-nos constatar um processo de continuidade das ações, com ênfase no governo Lula para ações inclusivas e de respeito à diversidade social, étnica e de orientação sexual. Destaca-se em documentos oficiais³² a concepção sistêmica de educação, essência do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, que agrega 40 programas³³, cujo objetivo é mudar o panorama da educação brasileira até 2021.

³¹ Ver tese de doutorado “Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque de autoria da profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz.

³² Plano de Desenvolvimento da Educação/MEC, 2008 e o site do MEC (www.mec.gov.br)

³³ Programas: FUNDEB, Pró-Infância, Ensino Fundamental com nove anos, Provinha Brasil, Programas de apoio ao ensino médio, Luz para Todos, Educacenso, Prova Brasil, PDE-Escola, Olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas, Olimpíadas da língua portuguesa escrevendo o futuro, Mais educação, Caminho da escola, Pnate, Pró-Escolar, ProInfo, Biblioteca na Escola, Saúde na Escola, Olhar Brasil, Educação Especial, Brasil Alfabetizado, PNLA, Projeja, ProJovem Campo, Brasil Profissionalizado, Ifet, E-TEC Brasil, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, Piso salarial do magistério, Sistema nacional de formação de professores, Pibid, UAB, Pró-letramento, Pró-funcionário, Expansão do Ensino Superior, Reuni, Pnaes, ProUni, Fies, PET, Programa Incluir, Lei de Incentivo à Pesquisa, Conexões de Saberes, ProExt, Sinaes, E-MEC, Escola de Altos Estudos, Observatório da Educação e PNPD (PDE/MEC, 2008)

No âmbito dos Programas (PDE/MEC) constam dois programas que estão diretamente relacionados ao fortalecimento da gestão/administração escolar, o PDE-Escola e o Pró-Funcionário. O PDE-Escola com o objetivo de fortalecer a autonomia da gestão escolar a partir de um diagnóstico dos desafios de cada escola e da definição de um plano para a melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos; e o Pró-Funcionário com o objetivo de formar os funcionários da educação, em nível médio, que exercem atividades técnicas e administrativas em escolas da rede pública de educação básica (PDE/MEC, 2008). Não aparecem entre os programas elencados pelo Plano programas voltados para a formação e desenvolvimento da gestão democrática, nem no relatório de gestão 2003 a 2010 do MEC³⁴. Isso ao que parece não se constitui em um interesse finalístico do governo. A aferição da qualidade da gestão da escola pública se dá através de monitoramento e controle³⁵ das ações e indicadores de avaliação desta instituição, que se expandiu nesse governo³⁶.

No transcurso dos dois mandatos do Governo Lula, foram realizadas inúmeras conferências em diferentes áreas das políticas sociais (criança e adolescente, assistência social, mulheres, juventude, etc..). Na área educacional, conforme o relatório 2003 a 2010³⁷

O MEC tem buscado criar, ampliar e institucionalizar espaços de diálogo com atores sociais, aumentando a qualidade do processo participativo e democrático, mobilizando uma multiplicidade de agentes governamentais e sociais para participar da definição, construção, implementação e avaliação das políticas educacionais em todos os seus níveis. Este esforço de mobilização contribui para que o Estado brasileiro se torne mais receptivo às demandas sociais e mais efetivo no seu atendimento, particularmente

³⁴ Disponível no Site: <http://www.portal.mec.gov.br>, acesso em 08/03/2011.

³⁵ A criação do SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação e de seus diferentes módulos foi um grande avanço no acompanhamento e monitoramento dos resultados das políticas educacionais. O Sistema permitiu que o MEC superasse um conjunto de gargalos no monitoramento das ações, favorecendo o acompanhamento do cumprimento da agenda de governo, aumentando o nível de interoperabilidade entre as diversas áreas deste Ministério, essencial para um adequado fluxo de informação sobre as ações e políticas em desenvolvimento pelo Ministério. Desde informações relativas à execução orçamentária até mesmo o acompanhamento de obras executadas com recursos do Ministério podem ser monitorados pelo sistema (MEC, 2010).

³⁶ [...] ressalta-se a expansão do Censo da Educação Básica que passou a coletar informações por aluno permitindo maior precisão dos dados coletados. Em relação às avaliações, destacam-se diversas iniciativas como: aplicação da Prova Brasil a todos os alunos de 4ª e 8ª séries; implementação da Provinha Brasil (instrumento para auxiliar na alfabetização) e a reformulação do ENEM, que permitiu a alteração da matriz de conteúdos para servir como base para o currículo do ensino médio e seu uso para seleção de vagas em universidades, financiamento estudantil e bolsas de estudo. Destaca-se, ainda, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o estabelecimento de metas por escola, por município, por estado e para o Brasil (MEC, 2010).

³⁷ Disponível no site <http://www.portal.mec.gov.br> acesso em 08/03/2011.

das reivindicações de grupos mais vulneráveis ou em desvantagens socioeconômicas. [...]

Entre as principais instâncias de diálogo e participação social destacam-se:
Conferências:

I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena; I, II e III Conferências Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente; I Conferência Internacional Infanto-Juvenis: Vamos Cuidar do Planeta; VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos da UNESCO – CONFINTEA; Conferência Nacional de Educação; Conferência Nacional de Educação Básica; Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

Conselhos, Comissões e Comitês:

Conselho Nacional de Educação – CNE; Conselho de Alimentação Escolar; Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb; Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); Comissão Nacional de Educação do Campo; Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas/CAPEMA; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – CADARA; Fóruns de Educação e Diversidade Étnicoracial, Representantes da sociedade civil, ligados ao movimento negro e de níveis e modalidades da educação; Comissão de Avaliação de Material Didático e Institucional para a Educação das Relações Étnicoraciais e para implementação da Lei 10.639/03; Grupo de trabalho para acompanhar a implementação do "Programa Brasil sem Homofobia"; Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES); Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB).

Esses canais de diálogos contribuem para democratizar as relações estado/sociedade civil organizada e qualificar as políticas públicas na área educacional em relação às demandas dos setores mais vulnerabilizados, além de uma maior participação e fiscalização por parte da sociedade civil das políticas públicas efetivadas. Entretanto, quando nos aproximamos da unidade executora das políticas, no caso a escola pública, não ocorre o mesmo nível de efetivação da participação e controle, a maior parte dos conselhos escolares cumprem meras formalidades administrativas.

As políticas desenvolvidas em nível macro, ou em nível de governo federal, incidem diretamente nas políticas estaduais e municipais. Dessa forma, prosseguimos contextualizando, agora, as políticas desenvolvidas pelo governo estadual, no período de 2003 a 2010 que, por sua vez, refletem no contexto escolar produzido. Justificamos a opção temporal, em virtude de nosso interesse que é de apropriação das políticas educacionais desenvolvidas e em curso e não de comparação desse governo estadual com os governos anteriores, acreditando ser necessário estudo específico para suprir essa demanda.

2.3 O Contexto da Administração Escolar no Estado do Piauí, de 2003 a 2010

A mensagem do governador Wellington Dias³⁸ apresentada no Plano Plurianual – quadriênio 2008/2011, que traça as políticas estratégicas para o desenvolvimento estadual, “aponta para uma análise bem distinta da que se fazia até bem pouco tempo atrás”.

[...] Se dos primórdios até um período bastante recente os aspectos econômicos eram costumeiramente descritos num misto de forte dependência, subordinação, subaproveitamento de oportunidades e gargalos por vezes intransponíveis, hoje nos deparamos com uma situação bem diferente, em que já são visíveis os avanços obtidos nos últimos anos nas esferas social e produtiva, vislumbrando, concretamente, novos caminhos a serem percorridos.

[...] A conjuntura econômica favorável se reverte na melhoria da qualidade de vida do povo piauiense, revelada através de um conjunto de indicadores sociais que ano a ano apresentam resultados mais favoráveis.

[...] A taxa de pobreza demonstra claramente essa mudança para melhor na renda do piauiense nos últimos anos. Se em 1998 a pobreza atingia a 59,8% dos piauienses, em 2004, são 41,5% aqueles que ainda sofrem de restrições de renda. É para essas pessoas que o Governo continua a empreender esforços para diminuir a situação de pobreza e miséria, bem como o fosso social que ainda persiste na sociedade brasileira [...] (SEPLAN/PI, 2007, p.4-6).

Esta mensagem do governador Wellington Dias sinaliza mudanças das questões econômicas e sociais do Estado do Piauí em relação aos anos anteriores. Aponta a melhoria de renda e de indicadores sociais, bem como reforça para quem o governo está trabalhando. Enfatiza, ainda, em sua mensagem as restrições orçamentárias que inibem o desenvolvimento do Piauí, requerendo criatividade e parcerias para realização de investimentos nas áreas social, produtiva e de infraestrutura. Percebemos isso, ao visualizar os percentuais de distribuição de recursos financeiros por dimensão no PPA 2008 – 2011: 30,2% são destinados à área social, 13,8% à área econômica, 2,3% à área ambiental e, 53,7%, à área institucional. Ainda que os percentuais da área social figurem com números maiores em relação à área econômica, estamos em um cenário que exige reformas profundas nas políticas, para oxigenar os investimentos nas áreas social e econômica, voltadas para a diminuição das desigualdades. O Estado do Piauí ainda tem um longo caminho a percorrer considerando os seus déficits sociais, educacionais e econômicos em

³⁸ Do Partido dos Trabalhadores – PT, eleito por dois mandatos consecutivos (2003/2006 e 2007/2010), numa ampla coalizão de forças partidárias.

relação às outras regiões do Brasil.

No caso das políticas educacionais executadas no Piauí, no período de 2003 a 2010, boa parte das ações foram influenciadas³⁹ pelo Governo Federal, isto em relação ao formato das políticas desenvolvidas em nível nacional. Esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC/PI, na maior parte dos dois mandatos, o Professor Antonio José Castelo Branco Medeiros. A SEDUC/PI, ao longo desse período, pautou-se na mobilização dos profissionais da educação, da sociedade civil organizada e numa racionalidade administrativa baseada no estímulo à participação dos gestores no âmbito da secretaria para elaboração do planejamento da instituição, junção de esforços coletivos para realização de uma política educacional de qualidade, buscando alinhar o planejamento ao Plano Nacional de Educação e demais documentos produzidos coletivamente pela sociedade civil e governo. Esse alinhamento de proposições merece, sem dúvida alguma, um estudo aprofundado para se perceber as tendências e convergências entre governo e sociedade civil. Não faremos isso agora, deixaremos para um futuro próximo, quem sabe, para uma outra pesquisa.

Foram elaborados pela SEDUC/PI planos⁴⁰ estaduais de educação de 2004 a 2010. Instrumento de escritura de metas e ações, de intencionalidades administrativas com um forte interesse⁴¹ em agregar esforços de todos os funcionários para subverter a ordem de governos anteriores. No entanto, estes planos esbarram na sua maioria em dificuldades financeiras e operacionais do Estado; uma máquina administrativa pesada em encargos, poucos investimentos sociais e de infraestrutura, cultura patrimonialista⁴² e um quadro de funcionários com práticas viciadas com pouca ou nenhuma qualificação nas suas respectivas áreas de atuação, requerendo mudanças estruturais na política e muita formação direcionada para gestores, funcionários e professores/as, além da valorização salarial.

O Plano de Ação da SEDUC 2004, assim denominado à época, elaborado no segundo ano do Governo Wellington Dias, foi resultado de inúmeras reuniões que

³⁹ Compreende-se a priori que essa influência dava-se também pelas afinidades partidárias e de projeto de sociedade que comungavam.

⁴⁰ O plano é um instrumento do planejamento e como tal é um ato de intervenção técnica e política. Nesse sentido, ele delinea os rumos e as intencionalidades da educação num complexo de relações e de forças políticas que interagem.

⁴¹ Nos Planos Estaduais de Educação constam parágrafos que reforçam a necessidade de os profissionais da educação do sistema educacional incorporarem as ações/metadados para motivarem mudanças na educação do Piauí.

⁴² Nepotismo: trinômio status – parentesco – favoritismo.

perfilaram os rumos de atuação das unidades e setores da Secretaria de Educação. O Plano exhibe 174 metas/ações, organizadas em torno de quatro eixos que agregam 20 objetivos estratégicos. Segundo o então Secretário de Educação, prof. Antonio José Castelo Branco Medeiros,

Os objetivos estratégicos agrupados em torno de eixos temáticos foram desenhados a partir da definição dos principais problemas que afligem hoje a educação escolar no Piauí. Desse modo, a clareza que se tem quanto aos rumos a seguir e a consciência quanto às dificuldades a superar, evidencia que a preocupação com a democratização do acesso à educação básica precisa ser completada com medidas que garantam sua qualidade. E não resta dúvida de que a qualidade passa pela reconquista da autoestima dos professores e profissionais da educação, que precisam ser valorizados, qualificados e motivados. De outra parte, sabe-se também que ao andar na direção desses rumos, haverá que se vencer as resistências da realidade, uma cultura viciada que foi se cristalizando desde muito tempo e uma máquina administrativa não modernizada (PLANO DE AÇÃO, 2004).

Os eixos estratégicos citados acima se referem ao Eixo I – Democratização do Acesso a Educação Básica; Eixo II – Elevação do Padrão de Qualidade da Escola Pública; Eixo III – Valorização dos Profissionais da Educação; Eixo IV – Modernização do Sistema de Planejamento, Administração e Articulação Interinstitucional.

Entre 2004 e 2010, ocorreram algumas adequações metodológicas de planejamento da SEDUC/PI, precisamente em 2007.

Em 2007, com a aprovação da Lei do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica) e com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo MEC, a SEDUC redimensiona os seus eixos estratégicos, acompanhando as linhas e ações e as vinte e oito (28) diretrizes do PDE e elabora o seu Plano de Ações Articuladas (PAR).

Essa articulação entre as políticas estadual e nacional, reforça a posição política da SEDUC de definir uma matriz de planejamento para as escolas alinhando o Plano de Desenvolvimento Escolar (MEC) à matriz de planejamento da SEDUC. (SEDUC, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Estadual, Caderno de Orientações, s.d)

No Plano Anual de Trabalho (PAT) 2010 da SEDUC, assim denominado, ressalta-se na sua apresentação a continuidade dos planos anteriores e, também, o esforço da SEDUC de alinhamento e sintonia com o horizonte finalístico estratégico do PNE (Plano Nacional de Educação), do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), do PAR (Plano de Ações Articuladas) seja de oferta de diretrizes aos

PDEs Escola (Planos de Desenvolvimento da Escola). O Plano compreende 63 metas com suas correspondentes 126 ações estruturalmente explicitadas de modo a garantirem efetividade aos indicadores que lhe deram origem e que lhe dão sustentação estratégica. Essas ações estão organizadas em 4 dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, subdivididas em áreas.

O Plano Anual de Trabalho - PAT/SEDUC 2010, ao estabelecer para cada meta um conjunto de ações a serem implementadas de forma orgânica e articulada pela totalidade dos setores da SEDUC e de suas unidades escolares, só terá eficácia em seus resultados, quando confrontados e medidos pelos indicadores assumidos, se todos os seus protagonistas tiverem consciência do sentido substantivo dos compromissos, diretrizes, objetivos e metas consensuados para o exercício de 2010 e tornarem efetivamente esse sentido substantivo por referência e norte de seu agir. Daí porque tudo quanto nesse plano está substantivamente estabelecido deve constituir para o corpo de gestores da SEDUC e de suas unidades escolares o núcleo estruturante tanto de seus discursos quanto de suas práticas (PAT/SEDUC, 2010).

O PAT/SEDUC 2010, diferente do Plano de Ações 2004/SEDUC que relaciona apenas metas/ações nos seus respectivos objetivos estratégicos, detalha em cada dimensão e área indicadores e metas, a estratégia de implementação, prazos, responsável, unidade de medida e quantidade (meta quantitativa). Esses referenciais são importantes para se aferir os resultados de um esforço coletivo, que é a administração pública, e ver até que ponto os que a compõem estão coesos nesse trabalho. Os vários planos elaborados são instrumentos de potencialização da administração pública educacional no sentido de agregar esforços e diminuir o fosso existente entre o real e o legal.

Selecionamos metas e ações de 2004 e 2010 para visualizar e analisar algumas proposições direcionadas para a gestão/administração escolar.

Quadro 03 – Plano Anual de Trabalho da SEDUC – ano 2004 e 2010

| 2004 | 2010 |
|---|---|
| Eixo II – Elevação do Padrão de Qualidade da Escola Pública Objetivos estratégicos: 04. Promover a institucionalização das escolas da rede estadual como organizações democráticas efetivas; | Dimensão 1: Gestão Educacional Área 1.4 – Gestão Escolar e Sociedade (PAR 1.3) |

| | |
|---|--|
| <p>Metas e ações do objetivo 04</p> <p>007. Implementação de uma prática sistemática de supervisão da gestão escolar nas escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>008. Institucionalização do planejamento estratégico nas escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>009. Implementação do Programa Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE nas escolas das Zaps I e II.</p> <p>010. Implementação de uma prática sistemática de supervisão dos conselhos escolares implantados e revitalizados nas escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>011. Implantação e/ou revitalização de conselhos escolares em escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>012. Implementação de uma prática sistemática de supervisão dos grêmios estudantis implantados.</p> <p>013. Incentivo à implantação de grêmios estudantis nas escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>014. Implementação de uma prática sistemática de supervisão das Associações de Pais e Comunitários implantadas.</p> <p>015. Incentivo à implantação de Associação de Pais e Comunitários nas escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>016. Implementação do Programa Autonomia, Co-responsabilidade e Transparência nas Unidades Escolares (Pactue).</p> <p>017. Implementação de uma prática sistemática de supervisão do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/MEC.</p> <p>018. Manutenção da rede de centros e núcleos de EJA.</p> <p>019. Implementação do Projeto Pró-conservação do patrimônio escolar.</p> <p>020. Institucionalização do Prêmio Gestão Escolar.</p> <p>021. Implementação de uma prática sistemática de inspeção escolar nas escolas da rede estadual de ensino.</p> <p>022. Implementação do programa de legalização das escolas da rede estadual de ensino junto ao Conselho Estadual de Educação.</p> | <p>Metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir o funcionamento do núcleo gestor das 829 unidades escolares em consonância com o contrato de gestão. • Garantir o funcionamento da coordenação pedagógica das 829 unidades escolares em consonância com o padrão de institucionalização do setor (regimento interno e contrato de gestão). • Consolidar a implementação nas 829 unidades escolares dos documentos Regimento Interno, PPP e PDE como instrumentos básicos de institucionalização da escola. • Garantir o funcionamento dos conselhos escolares nas 829 unidades escolares, em consonância com o padrão de institucionalização desse colegiado (decreto, estatuto, manual e plano de trabalho do Conselho Estadual). • Integrar a escola e a comunidade através do Programa Escola Aberta em 20 unidades escolares. • Controle informatizado dos documentos da vida escolar dos alunos da rede. • Descentralização dos serviços de autenticação dos documentos escolares da rede municipal. |
| <p>Eixo III – Valorização dos Profissionais da Educação</p> <p>Objetivos Estratégicos:</p> <p>11. Garantir a elaboração e implementação de programa de formação continuada de servidores públicos que atuam na função educação, nos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como nos diversos setores de apoio administrativo.</p> <p>12. Garantir a elaboração e implementação de</p> | <p>Dimensão 2: Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio</p> <p>Área 2.2 – Formação continuada de professores e profissionais da educação (PAR 2.2.) [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir oferta de Especialização a distância através da UAB em Gestão Pedagógica. • Garantir oferta de cursos de formação |

| | |
|---|---|
| <p>programa de formação continuada de gestores eleitos para cumprir mandato nas escolas e instituições de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação da rede pública estadual da educação básica.</p> <p>13. Garantir a elaboração e implementação de programa de formação continuada de servidores públicos que atuam em programas ou tarefas na função educação, que requeiram formação especializada.</p> | <p>continuada para 2.338 profissionais das equipes pedagógicas da SEDUC, GREs e unidades escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir oferta de 560 vagas no curso de pós-graduação para gestores da rede pública. • Garantir oferta de formação de 212 técnicos municipais em Metodologia Escola Ativa. • Garantir oferta de vagas em cursos de formação continuada para 848 gestores escolares. • Garantir capacitação de 2000 profissionais de educação. |
| <p>Objetivo estratégico 11: Metas e ações [...] 098. Implementação de projetos de formação continuada de servidores que atuam na área da administração geral.</p> | |
| <p>Objetivo estratégico 12: Metas e ações 099. Apoio institucional gerencial local ao Progestão. 100. Implementação de projeto de capacitação da equipe das GREs (Gerentes, Coordenador Administrativo Financeiro, técnico) na execução financeira e prestação de contas dos recursos movimentados no âmbito das Gerências Regionais e escolas de sua jurisdição. 101. Implementação de projeto de capacitação da equipe das GREs (gerentes e coordenadores de gestão e inspeção escolar) para o desenvolvimento do PDE. 102. Implementação do Projeto de Formação Continuada das equipes gestoras das unidades escolares integrantes do Programa Escola Ideal.</p> | |
| <p>Objetivo estratégico 13 Metas/ações 103. Implementação de projeto de capacitação de técnicos das unidades executoras do Programa de Adequação dos Prédios Escolares (Pape) e Plano de Melhoria Educacional/PME (Fundescola). [...]</p> | |

Fonte: Plano Anual de Trabalho 2004 e 2010 da Secretaria Estadual de Educação e Cultura SEDUC/PI. (A enumeração das metas/ações seguem o documento original).

Dos planos em destaque, o Plano de 2004 se dá no segundo ano de governo, período em que muitas das metas formuladas concentram-se na linha da implantação e implementação de instrumentos de democratização das relações na escola (conselhos escolares, grêmios estudantis, associação de pais e comunitários,

etc.), de incentivo da autonomia financeira (Pactue), de apoio ao gerenciamento de programas/projetos, práticas de supervisão e de formação dos funcionários da educação em seus vários níveis de atuação (Gerências Regionais de Educação – GREs, gestores das escolas e da administração estadual). No Plano de 2010, as metas estão bem enxutas e não se faz menção à promoção de espaços como a associação de pais e comunitários e aos grêmios escolares. Entretanto, sobressaem bastante nesse plano metas de garantia do funcionamento dos instrumentos de institucionalização e de democratização da escola, como: planejamento (PDE), normativas internas (regimento interno), PPP, leis, núcleo gestor, conselhos escolares que são referenciais para impulsionar a gestão da escola.

Com relação a alguns dos programas que aparecem nos dois planos, cabe explicitação quanto as suas finalidades, considerando a sua relevância para a autonomia da unidade escolar: o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)⁴³, subsídio financeiro do Governo Federal para pagamento de despesas da escola. Outro Programa de igual natureza ao PDDE é o PACTUE⁴⁴, subsidiado pelo Tesouro Estadual, mencionado no plano de 2004 numa perspectiva de implementação. Em 2010, o mesmo Programa tem como meta redefinir os mecanismos, estratégias e valores de execução do Programa PACTUE e de alimentação escolar. Comumente, ouvem-se os gestores das escolas reclamarem dos recursos financeiros desses programas, por serem insuficientes para custear as ações das escolas. O Programa PDE-Escola⁴⁵ subsidia ações de cada unidade escolar a partir de diagnóstico

⁴³ O PDDE é a transferência de recursos (custeio e capital) às escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipal bem como o DF, com mais de 20 alunos e às escolas da educação especial mantidas por organizações não-governamentais. O objetivo do programa é a melhoria da qualidade do ensino fundamental, além de envolver a comunidade a fim de otimizar os recursos. Para receber o dinheiro, a instituição escolar deve ter uma unidade executora (UEX) própria; ou o repasse será feito às Secretarias Estaduais de Educação e às prefeituras. [...] Cada Programa incluso na Resolução nº 04 de 17/03/2009 do PDDE remete à necessidade de estabelecimento de um Plano de Atendimento da Escola: PDDE/PDE Educação Básica – Plano de Ações Financiáveis (Simec); PDDE/FEFs Fundamental – Plano de Trabalho (PDDE WEB); PDDE/Educação Integral – Plano de Atendimento da Escola (Simec). (SEDUC/PI, Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar, 2010, p. 30)

⁴⁴ Programa de Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares – PACTUE – São recursos provenientes da SEDUC, são 11 parcelas anuais para a manutenção da escola. A escola deve elaborar mensalmente o plano de aplicação dos recursos e as prestações de contas devem ser aprovadas pelo Conselho Escolar. (SEDUC/PI, Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar, 2010, p. 31)

⁴⁵ É uma ferramenta gerencial desenvolvida para auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho, melhorando a qualidade de ensino e da aprendizagem. O MEC (Ministério da Educação), através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), provê assistência financeira para as escolas priorizadas pelo programa, as quais são selecionadas em função de seu resultado no IDEB. Geralmente, o plano elaborado pela escola prevê ações e recursos além dos valores apoiados pelo

educacional e de prioridades estabelecidas pela comunidade para superar dificuldades, sejam de ordem técnica, infraestrutura, formação e aprendizagens. O Programa é citado por algumas das entrevistadas deste estudo, como importante para o desenvolvimento da escola, mas é ainda limitado financeiramente e amarrado em nível dos gastos que a escola necessita fazer.

[...] a gente faz, mas nem sempre o que a gente quer, por exemplo: em termos de estrutura, a gente planeja, a gente sonha, a gente informa, a gente pede, e nem sempre o recurso que vem é possível fazer, nem sempre a gente tem o apoio da secretaria pra fazer de fato a coisa acontecer. [...] a escola não tem autonomia [...] porque o recurso que [...] recebe ainda é insuficiente pra práticas de determinadas aulas. O nosso laboratório, [...] com o planejamento que a gente deixou do PDE, a diretora hoje já conseguiu comprar algumas coisas [...] (Entrevista, ex-diretora da Unidade Escolar Utopia).

[...] por que toda autonomia está baseada no legal, ele tem o direito no dinheiro e ele pode fazer a maioria das coisas. Porque você sabe que o PDE quando ele vem [...] já vem com as rubricas próprias, então, ele tem autonomia [...] dentro daquela rubrica para fazer o que ele quiser, mas dentro da rubrica, e na parte administrativa ou pedagógica também, [...] porque o estatuto é tudo legal, a carga horária, esse tipo de coisa, ele pode tá influenciando ou mudando ou arrumando, contanto que não fira o legal, ou seja, os duzentos dias ou oitocentas horas, mas dentro disso ele pode fazer[...]. (Entrevista, gestora da 21ª Gerência Regional de Educação/SEDUC-PI)

Os discursos acima dão conta de posicionamentos distintos quanto à forma de gerir os recursos públicos, ou seja, um que compreende que as regras amarram os gastos da escola e outro que afirma que isso depende da programação estabelecida pelos seus agentes. Evidentemente, são falas que partem dos seus referenciais de experiência, representam papéis, uma no âmbito da escola e outra no âmbito da administração estadual. A compatibilização dos gastos da escola com os recursos financeiros destinados à escola via programas, no geral, é insuficiente, constitui-se em um desafio, pois nem sempre há flexibilidade em relação à mudança de um orçamento, cujas rubricas são amarradas nos convênios por natureza de

MEC e, nestes casos, deve-se indicar claramente quem ou quais são as fontes de financiamento de que a escola dispõe para viabilizar a execução de cada ação, além dos recursos do MEC (Indicados com a sigla PAF – Plano de Ações Financiáveis). As metas e ações devem estar, prioritariamente, relacionadas aos objetivos e estratégias que visem: promover a acessibilidade nos prédios escolares; apoiar a informatização das escolas; melhorar os processos pedagógicos da escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. [...] as ações de rotina/manutenção da escola não serão objeto de financiamento do Plano de Ações Financiáveis (PAF). (SEDUC/PI, Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar, 2010, p. 30).

despesa, previstas em lei. Em alguns casos, o orçamento é passível de mudanças desde que não fuja da natureza da ação/despesa, e somente com o devido autorizo do órgão conveniente mediante justificativa.

A SEDUC/PI orienta que o PDE-Escola esteja aliado a outros programas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação, que são um conjunto de ações a ser desenvolvido pelos sistemas públicos de ensino. Portanto, a construção do PDE-Escola deve pautar-se nos princípios e diretrizes estabelecidos no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Para operacionalizar o Plano de Desenvolvimento da Educação o MEC estabeleceu uma matriz de planejamento que denominou de PAR (Plano de Ações Articuladas) para que houvesse uma base comum na política educacional a partir de ações prioritárias com o financiamento aprovado pelo Ministério.

No caso do Piauí, a matriz estabelecida pela SEDUC/PI comunga com a do PAR e avança no sentido de estabelecer uma relação direta com todas as ações, programas e projetos desenvolvidos no Estado. (SEDUC/PI, Plano de Desenvolvimento a Escola – PDE Estadual, Caderno de Orientações, s.d, p. 31).

Essas orientações, presumimos, procuram dar unidade aos desafios da escola pública considerando que há um sistema educacional, a priori, legalmente constituído, que se apresenta, ainda, de forma desarticulada. Por isso, a participação política nos espaços de discussões das políticas educacionais é tão importante para o direcionamento devido dos recursos públicos, de forma a situar as reais condições da escola pública. Entretanto, em entrevista, uma das professoras da Unidade Escolar Utopia relata que “nós somos barrados por determinados projetos não encaixarem no projeto que já vem do MEC”. Isso nos leva a duas inferências: uma que há uma desconexão entre escola e as linhas de financiamentos de projetos do MEC e/ou que ainda não se sabe adequar as proposições gerais deste Ministério às necessidades da escola.

Existem metas/ações nos planos de 2004 e 2010 que referendam a preocupação governamental na realização de capacitações para preparação da equipe gestora em programas educacionais específicos, execução financeira, prestação de contas e gestão pedagógica. No aspecto formação dos profissionais da educação, constam ambos os planos algumas iniciativas governamentais e não governamentais na área de capacitação (ver Plano de 2004 ver Eixo III – Valorização dos Profissionais da Educação/ Plano 2010 - Dimensão 2 – Formação de

Professores e Profissionais de Serviço e Apoio). Verificamos que as ações formativas no Estado do Piauí, na sua maioria, são financiadas pelo Governo Federal. Em 2010, na dimensão 2, Formação de Professores, acrescentou-se ao texto a expressão[...] e Profissionais de Serviço e Apoio. Esse dado, embora seja textual, tem conotações positivas, considerando-se o universo dos profissionais que atuam na escola e que influenciam no cotidiano da organização escolar.

O Programa Progestão, que aparece em uma das metas/ações do plano 2004, foi uma das iniciativas de formação continuada do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) implementado em parceria com os Estados⁴⁶, cujo objetivo é formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública, com foco no sucesso escolar dos alunos. O público alvo é a equipe de gestão escolar (diretor de escola, vice-diretor, supervisor, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças). O Progestão Estadual no Piauí⁴⁷ completou duas edições, sob a coordenação da SEDUC/PI, com perspectiva de uma terceira. A gestão do Programa, na primeira edição, envolveu somente a Gerência de Educação à Distância da SEDUC/PI; na segunda, a estrutura organizacional do Programa foi acrescida da Unidade de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (UECAD), de 18 Gerências Regionais de Educação e nove polos, com 46 profissionais desenvolvendo atividades de organização das equipes de cursistas, disponibilização de infraestrutura para os encontros presenciais e articulação com a coordenação central⁴⁸. Foram beneficiados com o Programa no Estado do Piauí, na primeira e segunda edição, 1.555 gestores, 607 escolas estaduais e indiretamente 327.828 alunos, de 2002 a 2006 (MACHADO, 2006). Além desta experiência, há iniciativas mais localizadas, de formação em serviço, como é o caso da experiência 21^a Gerência Regional de Educação⁴⁹.

⁴⁶ E outros parceiros, como a Fundação Ford e outros profissionais da educação.

⁴⁷ Atribuições: Monitorar e avaliar o Programa, elaborar o guia de implementação, selecionar e capacitar os multiplicadores e tutores.

⁴⁸ A coordenação estadual do Programa consta de seis multiplicadores, um gerente, um coordenador e uma supervisora. Os multiplicadores são técnicos da SEDUC e pertencem aos Departamentos de Ensino e Coordenação de Educação à Distância. Tem a responsabilidade de capacitar os tutores e de acompanhar e orientar o trabalho desses profissionais, buscando soluções para possíveis problemas ou dificuldades.

⁴⁹ As Gerências Regionais de Educação (GREs) são unidades de descentralização de serviços diretamente subordinadas ao Secretário de Educação tendo por finalidade planejar, coordenar, orientar, supervisionar, inspecionar e controlar as atividades educacionais da educação básica, nas respectivas áreas de jurisdição. São 21 Gerências Regionais de Educação em todo o Estado do

A gestão participativa ela é estimulada aqui pela vigésima primeira GRE. [...] temos um grupo de estudo e esse grupo de estudo [...] procuramos colocar sempre temas que levem pra isso, sempre conteúdos que levem a gestão a fazer isso. Nós temos nosso grupo de estudo um momento que são pras atividades exitosas da escola, [...] achamos que a gente tá ajudando eles a fazer isso, a soltar nossas escolas pra fazer com que eles possam ter uma administração mais participativa. Então eles vêm aqui e apresentam sua parte exitosa, pode ser na parte administrativa, pode ser no pedagógico mas eles tão sendo incentivados a isso[...] (ENTREVISTA, gerente da 21ª GRE, 2010).

A gestão participativa ou democrática deve ser implementada sob a liderança do núcleo gestor, que é composto pelo gestor escolar, coordenação pedagógica e secretaria escolar. A SEDUC/PI⁵⁰ entende que esse estilo de gestão se traduz cotidianamente em ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes). A tarefa primordial do Núcleo Gestor é a construção coletiva da gestão democrática, de forma a adequá-lo aos princípios contidos no Projeto Político-Pedagógico. Denotamos, em um dos trechos de uma das entrevistas com uma das gestoras da SEDUC/PI, o reforço desse sentido e estilo de direção nos processos da gestão escolar.

A secretaria ela tem investido muito no processo de formação do núcleo gestor. Nós começamos a trabalhar com a idéia de que quem tá à frente da escola não é apenas o diretor mais um conjunto de profissionais a coordenação pedagógica, toda a parte de secretaria fazendo uma ponte com o conselho escolar. Então a gente tem investido muito no processo de formação desse núcleo e tem avançado no sentido de experimentar, digamos assim, esses procedimentos como no caso aí da gestão nota 10. (ENTREVISTA, gestora da SEDUC/PI).

Aliado ao desafio da institucionalização de uma gestão democrática nas escolas públicas está o de realização de eleições diretas para diretores nas escolas da rede, implementado pela SEDUC/PI já nos primeiros anos de governo. Entretanto, de acordo com relatos destacados de entrevistas e observações de campo, as eleições por si só não foram suficientes para garantir um perfil de gestor

Piauí: Parnaíba, Barras, Piripiri, Teresina/ Centro, Campo Maior, Regeneração, Valença do Piauí, Oeiras, Picos, Floriano, Uruçuí, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Bom Jesus, Corrente, Fronteiras, Paulistana, Teresina/Grande Teresina, Teresina/Sul, Teresina/Nordeste e Teresina/Sudeste. Em Teresina são 4 GREs: 4ª GRE (Centro), 19ª GRE (região Sul), 20ª GRE (região Nordeste), 21ª GRE (região Sudeste), 18ª GRE (grande Teresina).

⁵⁰ Apostila Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar, 2010.

democrático nas decisões e construção de alternativas coletivas para a escola. Em algumas delas, as eleições aconteceram por requererem a formalidade do processo, acabando por candidatar-se pessoas não estimuladas a construir uma proposta de atuação diferenciada, mas apenas para evitar um possível interventor⁵¹ nos quadros da escola. A SEDUC/PI, através de seus gestores, evidencia a necessidade de mudar o processo de eleições, aliando-o a outras estratégias, com o fito de garantir uma melhor qualidade dos candidatos e, conseqüentemente, uma administração/gestão escolar pautada em princípios de uma democracia-participativa.

[...] a gente estimula principalmente fortalecendo os mecanismos de participação, o conselho escolar, os conselhos aqui, são constituídos por decreto, hoje o decreto, ele determina que cinquenta por cento da formação do conselho seja da comunidade externa, ou seja, de pais, de mães e de comunitários que trabalham e que vivem ao redor da escola. [...] esse processo de escolha dos gestores, iniciamos este ano o processo de avaliação de desempenho, casado com o processo de respaldo da comunidade. [...] em algumas escolas [...] nós fizemos uma experiência de que todos os alunos, de que todos os profissionais avaliassem a gestão e depois era feita uma média dessas avaliações individuais, por segmento e mesmo após a avaliação escrita ainda passava por um processo de referendo, que dizer, a gente tá evoluindo no sentido de que, quer dizer, escolheu, foi eleito, foi, mais é preciso que haja um acompanhamento no sentido de fazer com que a comunidade perceba que esse olhar pra o gestor pra composição do conselho pra outras instâncias elas sejam constantes. (ENTREVISTA, gestora da SEDUC/PI).

[...] hoje, como eu disse foi uma luta pra gente conseguir que a nossa gestão fosse escolhida pela escola, mas hoje pra mim tá sendo uma decepção, [...] nós pensávamos, [...] que [...] tínhamos [...] naquela época, era que essa gestão sendo eleita ela fosse uma gestão mais aberta, mais democrática, mais solta. A gente não está vendo isto, nós estamos vendo é no sentido de que a gestão tá ficando presa em quem votou nela, nós estamos vendo que na escola o grupo dos que votaram em mim e os que não votaram em mim e não é isso que a gente queria. Então eu me sinto muito decepcionada com isso ao ver o que nós conquistamos com luta, com muita luta mesmo e hoje eu vejo sendo colocado aí desse jeito, não para o bem da gente. Mas nossa gestão hoje já são pessoas mais esclarecidas, porque cada gestão ela tem que ter pelo menos uma graduação, nós não temos mais nenhum gestor que não tenha uma graduação superior, seja ela no nível que for e na maioria deles nós temos já especialistas muito adiante. Tô dizendo que houve um crescimento mas assim, em alguns, na GRE mesmo eu tenho gestores que são assim ímpar mas nós temos um que a gente precisa tá ali, sabe, no dia-a-dia com eles. Mas eu vejo assim que nós crescemos muito nessa parte da gestão. (ENTREVISTA, gestora da GRE/SEDUC/PI).

O processo de implementação de eleições diretas para diretores, como vimos

⁵¹ Expressão utilizada para a indicação de diretor que não é feita pela escola, em virtude do não interesse de um dos membros da comunidade escolar em candidatar-se para o pleito.

nos relatos acima, não é algo simplório, que implica imediatamente a mudança das relações da comunidade escolar. A eleição é um primeiro passo aliado a outros, como a formação e fortalecimento da gestão e dos instrumentos de participação da comunidade escolar que podem fortalecer a escola pública para todos.

Outros desafios se apresentam para a administração escolar em face dos inúmeros programas educacionais que estão postos para a escola implementar. Para dimensionar um pouco do desafio do núcleo gestor em administrar uma escola, vamos relacionar alguns dos Programas de Gestão e os Programas de Aprendizagem da SEDUC/PI, com seus respectivos objetivos, presentes no cenário das escolas públicas estaduais.

Quadro 04 - Programas de Gestão

| Programas | Objetivos |
|---|--|
| Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE | <p>Garantir pelo menos uma refeição diária nos dias letivos. O parâmetro para a liberação dos recursos do PNAE é o número de alunos levantados pelo Censo Escolar do ano anterior.</p> <p>Diretrizes do PNAE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de alimentação saudável e adequada - Educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem - Respeito aos hábitos regionais e às tradições culturais - Apoio ao desenvolvimento sustentável. <p>Clientela atendida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação básica (pré-escola, fundamental, médio e EJA) = R\$ 0,30 - Indígena: R\$ 0,60 - Quilombola: R\$ 0,60 - Creches: R\$ 0,60 - Programa Mais Educação: R\$ 0,90 <p>Contrapartida estadual:</p> <p>Regulares --- per capta com base na matrícula do ano em curso</p> <p>De tempo integral --- complemento para per capta R\$ 2,00 dia/aluno</p> <p>De jornada ampliada --- complemento para per capta R\$ 2,00 dia/aluno</p> <p>Com Pedagogia da Alternância --- complemento per capta R\$ 4,00 dia/aluno</p> |
| Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE | <p>Melhoria da qualidade do ensino fundamental, além de envolver a comunidade a fim de otimizar os recursos.</p> <p>A unidade executora, no caso os conselhos escolares, administra os recursos, através de um plano de atendimento da escola.</p> |
| PDE Escola | <p>Ferramenta gerencial desenvolvida para auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho, melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem.</p> <p>O FNDE provê assistência financeira para as escolas priorizadas pelo programa, as quais são selecionadas em</p> |

| | |
|---|---|
| | função do seu resultado no IDEB. |
| PACTUE | Recursos do tesouro estadual destinado à manutenção das escolas públicas, mediante plano de aplicação dos recursos e com aprovação pelo conselho escolar de suas prestações de contas. |
| LIVRO DIDÁTICO: PNLD/PNLEM | Mantido pelo Governo Federal e pressupõe a reutilização dos livros por três anos, além da necessidade de controle e conservação dos exemplares distribuídos. Os livros são encaminhados diretamente para as unidades escolares conforme escolha local. Além disso, é encaminhada a reserva técnica de 3% do total de livros do Estado para a Secretaria de Educação. O objetivo é suprir as escolas novas, turmas novas e eventuais aumentos de matrícula. |
| Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) | Objetiva distribuir obras de literatura e de referência (enciclopédias e dicionários) às escolas de ensino fundamental da rede pública. Criado em 1997, para incentivar a leitura e melhorar o conhecimento dos professores e dos alunos. |
| Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE) | Objetiva melhorar o ensino fundamental das escolas rurais, garantindo o acesso e a permanência dos alunos da zona rural na escola. O Programa efetua repasse de recursos aos municípios em vista da aquisição de veículos novos até o limite de 50 mil reais por município. |
| Gestão Nota 10 | Tem por objetivo nortear a Política Educacional da Secretaria Estadual, capacitar as equipes das unidades escolares e da Secretaria para serem gerentes do sucesso de cada aluno e institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano da escola e da secretaria, de modo que o processo educacional seja acompanhado sistematicamente. |
| Escola Aberta | Objetiva superar o modelo tradicional de escola voltada para si mesma, encerrada dentro dos muros, com seus espaços e equipamentos ociosos em finais de semana. |
| Formação pela Escola | Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE – Formação pela Escola visa fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE (PNAE, PDDE, PNLD, PNTE). É voltado, portanto, para a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada. |
| Escola de Gestores | Formar gestores escolares das escolas públicas da educação básica em cursos de especialização em gestão escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social. |

Fonte: SEDUC/PI – Apostila “Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar/ 2010”

Quadro 05 - Programas de Ensino Aprendizagem

| Programas | Objetivos |
|---------------|--|
| Qualiescola | <p>Tem por objetivo provocar transformações na aprendizagem dos alunos de forma a garantir conhecimento das noções matemáticas e domínio do uso da língua.</p> <p>Qualiescola I – Alunos de todas as escolas da rede estadual de ensino de 1º ao 5º ano/ Todos os educadores que atuam de 1º ao 5º ano – 1ª a 4ª série.</p> <p>Qualiescola II – Alunos das escolas da rede estadual de ensino de 6º ao 9º ano – 5ª a 8ª série. Todos os educadores que atuam de 6º ao 9º ano.</p> |
| Gestar | <p>Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.</p> |
| Se Liga | <p>É um programa de correção do fluxo escolar, para garantir um processo de alfabetização eficaz e eficiente, que possibilite sucesso dos alunos e professores, na relação ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O programa se destina prioritariamente a alunos das 4 primeiras séries do ensino fundamental, com defasagem idade-série e ainda não alfabetizados.</p> |
| Acelera | <p>O Acelera Brasil é um programa de alfabetização que tem como meta regularizar o fluxo escolar, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, em um prazo máximo ideal de quatro anos, possibilitando ao aluno a correção da sua defasagem idade-série no período de um ano letivo. O Programa se destina prioritariamente a alunos das 3 primeiras séries do Ensino Fundamental, que estejam realmente alfabetizados, e que tenham dois anos ou mais de defasagem, ou seja, dois anos mais velhos do que a idade regular para série na qual se encontram.</p> |
| Mais Educação | <p>O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007) é uma iniciativa do governo federal, regulamentado pela Resolução nº 19 de 15/05/08 que tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios. A ação se dar por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e</p> |

| | |
|--|---|
| | melhorem a aprendizagem dos alunos. |
| Cursinhos Populares | Lançado em 2003, objetiva preparar os jovens que estão cursando o 3º ano do ensino médio e egressos que buscam a realização de um curso superior. |
| Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo | É desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O Programa funciona de forma descentralizada, sendo que em cada Unidade da Federação existe uma Coordenação Estadual do Proinfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). |
| Festival Estudantil de Identidade Cultural | É uma ação educativa que promove a formação da consciência para preservar e valorizar o Patrimônio Cultural do Piauí. Dança e música de forma integrada nas apresentações. O projeto contempla estudantes da educação básica das 21 Gerências Regionais de Educação. |
| JEPEPs (Jogos das Escolas Públicas Estaduais Piauienses) | Desde 2003 a SEDUC tem orientado suas escolas a ofertarem o esporte educacional observando os princípios de totalidade, co-educação, emancipação, cooperação e regionalismo em consonância com a educação física escolar. |
| Programa Educação Ambiental | <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a educação ambiental (desenvolvido pelo MEC e Ministério do Meio Ambiente – MA). - Propiciar o desenvolvimento de atitudes responsáveis com a questão sócio-ambientais global e local. - Criação de comissões de meio ambiente – COM VIDA. |
| Educação Fiscal | Realizado em parceria com a Secretaria de Fazenda do Estado e a Controladoria Geral da União. Tem como objetivo prover a cidadania por meio de conhecimentos da função sócio-econômica do tributo, estímulo ao controle social, com vistas a mudança de atitudes, valores, crenças e culturas na perspectiva de formação integral do ser humano. |
| Educação para o Trânsito | A Lei estadual 5.746 de 07 de fevereiro de 2008 dispõe sobre a inclusão de tema interdisciplinar de educação para o trânsito no currículo escolar do Ensino Fundamental Médio da rede pública estadual. |
| Programa de Xadrez | Programa implantado em 2003 MEC e Ministério do Esporte – ME, através do termo de cooperação com a SEDUC/PI. Proporcionar aos alunos das escolas da rede pública estadual de ensino condições para desenvolver habilidades cognitivas, mediante a aprendizagem do jogo de xadrez ampliando as capacidades de memorização, raciocínio lógico-dedutivo, resolução de problemas, imaginação |

| |
|---------------------------|
| espaçial e criatividades. |
|---------------------------|

Fonte: SEDUC/PI – Apostila “Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar/ 2010”

Constam, ainda, desta mesma fonte as experiências implantadas no Piauí, pela SEDUC/PI, a partir de 2009, objetivando ampliar a jornada e integralizar o currículo escolar, tornando-o cada vez mais contextualizado e apto a suprir as necessidades educacionais dos alunos. Destacam-se as seguintes:

- CEMTI – Centros de Ensino Médio de Tempo Integral – visa desenvolver um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão direcionados para a melhoria da oferta e qualidade do Ensino Médio da rede pública estadual.
- CEPTI – Centros Estaduais de Educação Profissional de Tempo Integral – com organização curricular integrada ao ensino médio. Proposta pedagógica é voltada para o desenvolvimento do jovem com o objetivo de preparar para a participação co-responsável, criativa, construtiva e solidária no exercício da cidadania garantindo aos estudantes a qualificação necessária.
- CEFTI – Centros Estaduais de Ensino Fundamental de Tempo Integral – ações voltadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino fundamental da rede pública do Estado do Piauí.
- CEMJAs – Centro de Ensino Médio de Jornada Ampliada – ampliação da jornada escolar do ensino médio.

Esses diferentes Programas não foram operacionalizados em todas as escolas públicas da rede estadual, 829 no total. Havia metas estipuladas ano a ano e critérios de elegibilidade e de adesão da escola. Isso sugere um estudo mais aprofundado para ver o nível de atendimento da rede pública estadual em relação aos programas elencados acima e seus impactos na escola. Não é nossa intenção suprir, nesse momento, essa demanda, mas apresentar uma noção do nível de complexidade da administração escolar nesse fazer.

Sobre os diversos programas/projetos educacionais, ainda que não sejam implementados ao mesmo tempo e em todas as escolas da rede pública estadual de ensino, quando chegam à unidade executora, no caso a unidade escolar, não há unidade e controle na implementação desses programas, nem avaliação sobre os

seus impactos na comunidade estudantil. Essa falta de articulação entre os diversos programas e projetos dentro do estabelecimento de ensino dificulta o andamento dos trabalhos e a qualidade requerida desses serviços. Uma outra questão proveniente dessa realidade é que os programas e projetos, embora sejam necessidades, não são demandados da escola para a administração estadual, salvo raras exceções. O que mostra que o formato de planejamento praticado ainda não corresponde ao ideal de participação de gestores e da comunidade em geral na formulação das prioridades.

2.4 Desafios Atuais da Administração Escolar no Piauí

Historicamente vimos como as políticas educacionais no Brasil direcionadas para a administração escolar foram influenciadas por interesses econômicos. As políticas educacionais desenvolvidas pela administração governamental de cada época, apesar da correlação de força, teceram caminhos de permanência do capitalismo e de transição de um capitalismo “menos” selvagem, pelo menos em tese. A nova face do capitalismo já a partir de década de 1980 e a conjuntura política de participação dos movimentos sociais engendraram novos contextos, de instalação de um estado democrático de direito e de inúmeras conquistas sociais presentes no texto constitucional de 1988. Avançamos enormemente na formulação de leis e participação política, em indicadores sociais e educacionais melhorados. Entretanto, as desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas permanecem, obviamente não as mesmas do passado.

As políticas educacionais direcionadas para a administração escolar implementadas no Brasil, no período do Estado Militar, concentraram-se nas mãos de especialistas, o que reforçou nas instituições escolares, conjuntamente, a necessidade de um profissional que detivesse os requisitos para a função de diretor do grupo escolar, um técnico cumpridor das demandas dos órgãos da administração superior, cuja formação estava vinculada ao curso de pedagogia. Essa vinculação não é de toda pernicioso, apenas limitada, na época, a um viés tecnicista que reforçava aspectos mais técnicos que outras habilidades humanas e políticas a serem cultivadas na administração de uma escola pública. Após a ditadura militar, as discussões sobre autonomia, democratização do Estado e da escola foram sendo estimuladas pelos movimentos sociais emergentes e pelo próprio contexto

econômico, social e político. Porém, esses anseios e a própria lei não foram capazes de traduzir nas práticas dos gestores escolares a autonomia e a democracia, assim, a cultura tecnicista foi adequada a um novo contexto histórico. Essa constatação não desmerece as lutas empreendidas no momento histórico, considerando que, se olharmos para trás, veremos que houve uma caminhada em termos do desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil e no Estado do Piauí. Hoje, apesar de identificarmos, ainda, esses traços nas práticas de gestores escolares, existem outras experiências que são o oposto dessa constatação, sobre o qual não nos deteremos aqui.

No Estado do Piauí, as políticas educacionais direcionadas para a administração escolar, nos dois planos estaduais apresentados acima, estiveram concentrados em ações que visam estimular a participação da comunidade escolar e do entorno, aprimorar o processo de escolha dos dirigentes para qualificação dos serviços públicos prestados aos estudantes, ampliação do núcleo de decisões para um núcleo de gestão escolar formado por diretor, diretor adjunto, secretário e coordenador pedagógico; formação continuada para gestores, repasse de recursos financeiros do tesouro estadual para manutenção das escolas e o fortalecimento do PDE-Escola, dentre outras ações. Essas medidas não representam mudanças estruturais nas políticas educacionais, mas sinalizam movimento e mudança em relação aos períodos da história mencionados anteriormente. Por outro lado, no atual estágio do capitalismo novos desafios se impõem à escola para realização de seu papel que perpassam por habilidades a serem desenvolvidas pelos gestores escolares e competências que permitam a constituição de uma convivência social participativa e de respeito ao educando, empreendendo uma luta política pelo direito à educação de qualidade dentro da instituição ensino, através de práticas emancipadoras, e fora do estabelecimento de ensino, através de organizações sociais.

A administração escolar, na década atual, exige um novo perfil do gestor escolar, considerando a complexidade da sociedade contemporânea e a necessidade de clareza de propósitos e intencionalidades políticas nos rumos da construção da escola pública.

Outros desafios estão colocados para o Brasil, sobretudo, para o Piauí. Um deles está centrado, acreditamos, na qualidade dos serviços públicos educacionais destinados a crianças, adolescentes, jovens e adultos. A qualidade e a busca

incessante em melhorar os serviços da escola pública passa pela produção de valores como a democracia e o respeito às diferenças dos/as alunos/as. Público esse que se constitui na maioria beneficiária da escola pública e que se encontra secundarizada em relação a esses serviços. Além disso, se existe uma maioria que absorve um ensino de pouca qualidade na escola pública, imaginemos aqueles que aparentemente manifestam-se avessos às formas de ensino e de organização impostas pela escola, designados como “meninos/as problemas”. Estes geralmente são excluídos, seja pela discriminação existente entre os seus pares, meninos e meninas, seja pela forma de ensino e de organização dos serviços de uma escola. Nesse sentido, a heterogeneidade do cotidiano escolar deve ser refletida pelos gestores escolares para se evitar ao máximo experiências negativas e a produção de fenômenos que interfiram no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a violência é um fenômeno que afeta o cotidiano da escola, proveniente de fatores externos e/ou internos, cuja incidência na escola pode ser prevenida ou reduzida, dependendo da atuação dos gestores escolares. Os conflitos, a indisciplina e a violência escolar são consequências de algo que os produziu. Diante disso, é preciso conhecer sua origem, a fim de traçarmos estratégias que envolvam a comunidade escolar. Assim, nos detemos no capítulo que segue em caracterizar o (um) cotidiano da Unidade Escolar Utopia, descrevendo as condições dessa organização escolar no desempenho de suas funções, para depois imergirmos no capítulo seguinte que trata, especificamente, do fenômeno da violência escolar e suas formas de manifestação.

CAPÍTULO III

CONFIGURANDO O(UM)⁵² COTIDIANO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA

Vimos no capítulo anterior os aspectos conceituais, legais, históricos e políticos da administração escolar/gestão. Consideramos que os aspectos arrolados no capítulo citado são condicionantes de uma realidade, mas não totalmente determinantes das práticas de uma administração escolar. Há influências externas sob a ação dos gestores escolares, que, aqui, não estão sendo desconsideradas, mas a capacidade de administrar e de suplantar lógicas internas do cotidiano escolar que podem contribuir na prevenção e redução da violência escolar e, conseqüentemente, na consecução dos objetivos da instituição escolar. Dessa forma, pretendemos, inicialmente, fazer um movimento reflexivo sobre a categoria cotidiano escolar com um recorte para a subcategoria cotidiano da administração/gestão escolar, buscando as contribuições de Agnes Heller sobre vida cotidiana, para entendermos o que é esse cotidiano da administração da Unidade Escolar Utopia e para que rumo caminha. Caracterizamos o cotidiano dessa agência formadora, a partir de dados produzidos ao longo de 4 anos (2006-2009) e da cotidianidade produzida pelos gestores desta escola, no ano de 2010 (primeiro

⁵² As expressões “o(um)” são tentativas de buscar realizar tanto um trabalho descritivo do cotidiano, situado num espaço e tempo, como de construir relações entre a categoria cotidiano escolar e as concepções de Agnes Heller (1970), que traz elementos para a discussão sobre a vida cotidiana. André (2005, p.46) diz que [...] o conceito de cotidiano escolar vem sendo usado num sentido muito estreito – lugar de coleta de dados. Essa concepção limitada tem produzido trabalhos no cotidiano da escola, mas não sobre o cotidiano da escola. Muito pouco esforço tem sido feito em termos de construir a categoria cotidiano escolar. Temos os escritos de Lefebvre, de Heller e de Kosik que nos ajudam a compreender os conceitos de cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana em geral, mas faltam reflexões e contribuições sobre o que caracteriza a vida escolar cotidiana, quais suas especificidades e relações com esses conceitos mais amplos.

semestre). Portanto, o antes (produzido pelos resultados ao longo de 4 anos) e o durante (que foi o observado *in loco*) apontam para continuidade ou descontinuidades de situações-problema como a violência escolar? Que práticas dos gestores são produzidas no cotidiano da escola?

3.1 Configurando conceitualmente o cotidiano da administração escolar

Subjaz, ao entendimento do conceito de vida cotidiana em Agnes Heller, compreender inicialmente de onde parte sua construção teórica. Heller (1970) inspira-se na concepção materialista histórico-dialética de Marx, nos princípios de imanência e objetividade, que se relacionam, respectivamente, com teleologia e causalidade. A imanência e a objetividade, cujo motor é o homem, substância da história, produz uma materialidade que é a “circunstância” - “unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas” (HELLER, 1970, p. 1-2). Em outras palavras, os homens se colocam fins e são capazes de objetivar seus interesses, desencadeando novas circunstâncias. Na administração escolar, as interações e o volume de ações realizadas pelos gestores escolares na contemporaneidade nos remetem a pensar nas teleológicas produzidas nesse ambiente, buscando o liame entre as várias ações efetivadas pelos gestores no dia a dia com o nexos maior da instituição, que é a sua missão.

A circunstância é produzida através das ações de homens e mulheres, que não representam a totalidade de suas essências, já que sua produção (essência) não está dada, pois será realizada de forma gradual e contínua, e são possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano. Ou seja, a essência humana não é atemporal e nem um ideal de homem/mulher que transcende no tempo e no espaço, ela acontece num tempo e num espaço e não se exaure. A essência é a concretude de ser o que podemos ser, seres humanos em potência. Evidentemente, essa busca de realização da potência humana de ser não se adquire ao nascer, ela é construída nas vivências e aprendizados e em diferentes espaços. Dessa forma, podemos inferir de forma análoga que as circunstâncias produzidas no ambiente escolar são manifestações concretas de cada homem e mulher em processo, e que, portanto, nos dão uma dimensão de como esse ser se relaciona e se produz no dia a dia.

As ações ou atividades circunstanciadas possuem finalidades que foram construídas a partir de valores, cuja objetividade é social, pois sua expressão é resultante das relações dos homens e seu meio social (HELLER, 1970). A exemplo, a forma como encaminho as ações do dia a dia da administração escolar não estão desconectadas dos valores que permeiam a nossa sociedade capitalista, se distribuo ou não as tarefas, se regulo ou não os conflitos nesse ambiente, o que priorizar diante de tantas demandas, isso tudo implica valores na hora de decidir. Entretanto, a captação desse valor nas ações circunstanciadas só é possível no transcurso da própria produção das circunstâncias. Daí, a importância da observação participante no processo de apreensão desse estudo.

O valor como algo objetivável, construído e em construção, está presente nas várias esferas do cotidiano humano e interfere no conteúdo de uma determinada estrutura interna. Nesse caso, a vida cotidiana, assim como a vida cotidiana escolar, é afetada por valores situados historicamente que influenciam, no caso da organização escolar, as práticas e decisões administrativas dos gestores escolares. Relembramos que, no capítulo anterior, tratamos de aspectos da história da administração escolar, cujos elementos contextuais de cada época evidenciam correlação de força e valores próprios de uma sociedade capitalista que exercem influências sobre as políticas educacionais, sobretudo, as direcionadas para a administração escolar. Assim, o cotidiano da administração escolar está imerso em escolhas entre alternativas, juízos, atos e tem um conteúdo axiológico objetivo. Porém, os homens e as mulheres jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. De forma que,

Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. A heterogeneidade da realidade pode dificultar extraordinariamente, em alguns casos, a decisão acerca de qual é a escolha que, entre as alternativas dadas, dispõe de maior conteúdo valioso; e essa decisão – na medida em que é necessária – nem sempre se pode tomar independentemente da concreta pessoa que a pratica. [...]A invencibilidade da substância humana e o desenvolvimento dos valores – dada como possibilidade inclusive em uma situação de desvalorização – constituem a essência da história, porque a história é contínua apesar de seu caráter discreto e porque essa continuidade é precisamente a substância da sociedade. [...] (HELLER, 1970, p.14)

Mas, o que é valor? Heller (1970) diz que é tudo aquilo que faz parte do ser genérico⁵³ do homem e contribui, direta ou indiretamente, para a explicação desse ser genético. Ou seja, valor é tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento do que se considera componente essencial para o desenvolvimento do gênero humano. Então, desvalor é tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial. Na visão de Marx, as componentes da essência humana são o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade (GYORGY MARKUS apud HELLER, 1970, p.4).

Destacamos, momentaneamente, uma das componentes da essência humana, no caso o trabalho, pela relação direta que tem com a natureza de nosso objeto de estudo. Para o estudo da lógica do trabalho educativo⁵⁴, especificamente, do administrador escolar buscaremos a contribuição de Duarte (2007) sobre o duplo significado do trabalho: o trabalho enquanto execução, *labour* e o trabalho visto como *work*.

[...] enquanto execução, isto é, *labour*, parte orgânica da vida cotidiana. O trabalho é parte da vida cotidiana antes de mais nada porque sem ele o indivíduo não pode reproduzir sua existência.[...] ele é uma atividade que deve assegurar a reprodução tanto do indivíduo singular quanto da sociedade como um todo. É claro que numa sociedade não estruturada sobre relações de dominação as próprias características do que seja o processo de reprodução do indivíduo singular e da sociedade deverão ser qualitativamente distintas das características da reprodução da sociedade capitalista e da força de trabalho necessária a essa sociedade.

[...] Quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais ele estiver inserido em relações de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada, externa à personalidade do trabalhador, tornando sua reprodução como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano.[...]

O trabalho visto como *work*, como atividade de trabalho, está relacionado à reprodução da sociedade. Isto significa que o produto desse trabalho não pode ser um produto que atenda apenas às particularidades do indivíduo. Tal produto, seja ele material ou não material, precisa atender às necessidades de produção e reprodução do ser da sociedade. Em termos da produção de valores de uso, de produtos materiais, isso significa que o objeto produzido deve possuir características generalizadas socialmente [...] (DUARTE, 2007, p. 44-6)

Esse duplo significado, *labour* e *work*, estão no campo do cotidiano e do não

⁵³ É a totalidade do ser, em seus hábitos, atitudes, relações, etc.. Em outras palavras, é o que constitui sua identidade de ser.

⁵⁴ Segundo Saviani citado por Duarte (2007), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

cotidiano respectivamente. Isto é, embora seja comum vermos os homens voltados para o trabalho apenas como mero meio de reprodução da subsistência física, o não cotidiano constitui-se condição para que o sujeito imprima qualidade no trabalho que executa. A qualidade equivale à busca incessante do administrador/gestor em realizar seu trabalho de forma refletida, planejada e avaliada e não improvisada, sempre buscando resultados melhores. Duarte (2007) entende que as contradições entre o trabalho *labour* e *work* são superáveis mesmo numa sociedade capitalista, já que, nela, não há homogeneidade sobre suas motivações.

Transpondo esses referenciais para o trabalho educativo característico da organização escolar, observamos que administradores/gestores, que *a priori* devem compreender a função social da escola e de seu trabalho para a reprodução da sociedade, são indiferentes e/ou inconscientes, considerando que atuam mais no campo da cotidianidade. Dessa forma, para que o administrador escolar atenda às exigências de um cotidiano, é necessário que ele atue sempre no campo da não cotidianidade. Mas, será que é possível uma atuação pautada de forma contínua na não cotidianidade? É possível na cotidianidade um trabalho preocupado com a reprodução da sociedade (*work*) e não apenas com as necessidades de subsistência (*labour*)? Diríamos, com base na teoria de Heller, que não somos de todo somente cotidianidade, nem de todo não cotidianidade. Assim, quanto mais nos aproximamos da não cotidianidade, podemos aprimorar nosso ser, nossos processos de escolhas. Em resposta à segunda indagação, é plenamente possível para um ser imerso na cotidianidade estar ligado às questões de valorização humana e do coletivo. O pensamento imediato ou ação imediata característica da vida cotidiana, embora manifestem ações alienadas e voltadas para o *em si*, podem ser modificadas para um *para si*⁵⁵. De que forma? Se na cotidianidade o agir humano é espontâneo, esse espontâneo pode ter em si uma tendência ao bem comum, desde que ele seja cultivado nas relações interpessoais.

O trabalho do administrador/gestor escolar tem um caráter educativo e influencia as dinâmicas internas da escola, cujas características estão no âmbito da não cotidianidade, ou seja, são de ordem organizacional, pedagógica e política que não podem ser realizadas apenas pela vontade ou espontaneidade de uma pessoa.

⁵⁵ A expressão *em si* significa que o indivíduo está voltado para suas particularidades, enquanto o *para si* significa o desprendimento do indivíduo de sua particularidade para considerar o outro nas relações – expressões utilizadas por Duarte (2007)

Sua produção requer planejamento, execução e avaliação. Contudo, no processo de realização do trabalho escolar, ele perde a sua essência, transformando-se em labour. Assim, desvia-se da sua essência laboral e educativa, “[...] tanto da produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano [...]” (DUARTE, 2007, p. 49).

Portanto, na atuação do administrador escolar, ao realizar o seu trabalho junto à comunidade escolar, estão contidos valores objetivos, na sua forma produtiva ou alienada (mecânica, escravizada ao salário). Ou seja, os valores produtivos são aqueles em que o indivíduo é capaz de guiar-se conscientemente sem ser dirigido pelas cotidianidades; o contrário produz alienações. Um exemplo ilustrativo de valores produtivos é a forma como o gestor conduz ou orienta as ações do cotidiano da escola não desconsiderando os princípios, missão e valores constantes no Projeto Político Pedagógico da escola que são orientações políticas e pedagógicas. Inconscientemente ou conscientemente, o administrador desconhece os valores intrínsecos em sua ação diante das finalidades sociais da instituição escolar. E aí, podemos perceber os elos entre o *em si e para si*.

[...] Não há atividade “moral” autônoma ou substantiva; a moral é uma relação entre as atividades humanas. Essa relação é – para empregarmos uma expressão bastante abstrata – a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana. A portadora dessa universalidade do gênero é sempre alguma estrutura social concreta, alguma comunidade, organização ou idéia, alguma exigência social. A moral é o sistema das exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior – em necessidade moral – a elevação acima das necessidades imediatas (necessidades de sua particularidade individual), as quais podem se expressar como desejo, cólera, paixão, egoísmo ou até mesmo fria lógica egocêntrica, de modo que a particularidade se identifique com as exigências, aspirações e ações sociais que existem para além das casualidades da própria pessoa, “elevando-se” realmente até essa altura.[...] (HELLER, 1970, p.6).

Nesse sentido, os valores morais (éticos) estão entre as necessidades imediatas e as aspirações coletivas da organização escolar, corroborando a perspectiva de Heller (1970) e Duarte (2007) sobre a necessidade de superação do indivíduo das cotidianidades. Pois, a ética como ciência e como filosofia são produções da não cotidianidade. Portanto, o trabalho educativo do administrador escolar é eminentemente de ordem ética e política.

Em síntese, o que é a vida cotidiana e não cotidiana em Heller (1970)? A vida cotidiana é a vida de *todo* homem e de *toda* mulher, é a vida do homem/mulher *inteiro/a*. Ou seja, todo homem/mulher vive a cotidianidade⁵⁶, ninguém está isento de vivê-la, nascemos e aprendemos nela. Expomo-nos por inteiro/a (sentimentos, valores, culturas, concepções, ideologias, e etc..) e não pela metade. O cotidiano é produzido a partir das ações imediatas dos indivíduos⁵⁷, são fragmentadas e podem apresentar-se com intencionalidades que não sejam de um Eu de necessidades, particular⁵⁸, mas de um Eu mais amplo, voltado para a genericidade humana, com uma preocupação moral e política com a comunidade. O particular e o genérico estão contidos no homem, e, dependendo de seus valores, um aspecto pode se sobressair sobre o outro. Isso porque o homem na sua vida cotidiana fragmenta-se em seus diversos papéis, dificultando o ser unitário. Assim, o aumento da possibilidade do particular sobre o genérico-humano suscitou a ética. Ou seja,

As exigências e normas da ética formam a intimação que a integração específica determinada (e a tradição do desenvolvimento humano) dirige ao indivíduo, a fim de que esse submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior. A ética como motivação (o que chamamos de moral) é algo individual, mas não uma motivação particular: é individual no sentido de atitude livremente adotada (como liberdade relativa) por nós diante da vida, a sociedade e dos homens (HELLER, 1970, p. 23-4).

Acrescenta a mesma filósofa que quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade. Assim é necessário o conhecimento do próprio Eu, “[...] a apaixonada assimilação das intimações humano-genéricas, a fim de que o homem seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade.[...]” (HELLER, 1970, p. 24).

A elevação ao humano-genérico não significa jamais uma abolição da particularidade. De forma que o meio para a superação dialética parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação humano-

⁵⁶ Expressão de Heller (1970) utilizada na obra “O Cotidiano e a História”

⁵⁷ O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.[...] O ser particular expressa a singularidade do indivíduo, única e irrepetível; o ser genérico está contido em todo homem e, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares, a exemplo, o trabalho. O homem é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano[...]. (HELLER, 1970)

⁵⁸ O Eu de necessidade tem a ver com as necessidades próprias de cada ser.

genérico é a homogeneização. Ou seja, de acordo com Georg Lukács citado por Heller (1970, p.26), é o homem inteiro quem intervém na cotidianidade. Heller explicita o que é a homogeneização

Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. Utilizamos outra expressão de Georg Lukács: transformamo-nos assim em um “homem inteiramente”. E significa, finalmente, que esse processo não pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos (HELLER, 1970, p.26).

Assim, a vida cotidiana, para maior entendimento, se estrutura a partir dos seguintes pensamentos (ação): espontaneidade, heterogeneidade, ordem hierárquica, ultrageneralização, precedente, probabilidade, preconceitos, dentre outras. Desta forma, Heller (1970) explicita o que significa cada característica:

- A espontaneidade – os indivíduos vivem e convivem em diferentes espaços, agem e reagem em boa parte de suas vidas sob a ação imediata do pensamento, e em alguns momentos mediatizados (não sendo cotidianidade). A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar;
- A heterogeneidade – a vida está representada por multiplicidade de opiniões, atividades, culturas que permeiam a vida cotidiana;
- Ordem hierárquica – o homem organiza-se em meio à variedade de opções e atividades a partir de uma hierarquia que estabelece no pensamento, de forma imediata, de saberes e fazeres; é dinâmica e se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais;
- Ultrageneralização – são juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, são capazes de atuar e de orientar;
- Precedente – importância que o indivíduo dá ao que precede, seja ao histórico de vida de uma pessoa ou de uma situação. Pode ter efeitos negativos quando a percepção do precedente impede de captar o novo, o

irrepetível e único de uma situação;

- Probabilidade – as atividades e as consequências delas são campos de probabilidades, de possibilidades;
- Preconceitos – são partes dos juízos provisórios ultrageneralizadores, que condicionam a vida, podendo ser pessoal ou social, em intensidade maior ou menor, mas são na sua maioria negativos. O preconceito reduz as alternativas do indivíduo e somente podemos percebê-lo *a posteriori*.

Essas características estruturais da vida cotidiana, se processadas num ambiente escolar numa lógica de não estimulação das relações e de desenvolvimento humano dos sujeitos que a integram, tende a desfavorecer o clima organizacional⁵⁹ da escola, propiciando condições para a presença de fenômenos como a violência, seja, *da/à* escola ou *na* escola. Assim, os elementos estruturais descritos acima subsidiam nossa leitura em relação à configuração do cotidiano da administração escolar da Unidade Escolar Utopia que faremos no próximo tópico.

Mas, então, o que é a vida cotidiana escolar ou cotidiano escolar? Segundo Luck (2010), o conceito de cotidiano escolar lembra o caráter contraditório, ambíguo e ambivalente que existe na escola.

Ele revela a dinâmica da escola como organismo vivo marcado por tensões entre acomodação e transformação, conformismo e resistência, interesses individuais e interesses coletivos, conservação e inovação, senso comum e proposições teóricas, espontaneísmo e organização, dentre outros aspectos.[...] Focalizar o cotidiano escolar representa ver a escola como ela é em seu dia a dia, de modo a se poder ajudá-la a tornar-se o que deve ser para desempenhar seu papel social. Representa vê-la em sua historicidade e em sua contextualização, a partir de seus embates diários, superando a tendência de vê-la a partir de idealizações (LUCK, 2010, p. 89).

Esse conceito utilizado por Luck (2010) difere da perspectiva de cotidiano utilizada por Heller (1970), que, de acordo com Duarte (2007), não identifica cotidiano com o dia a dia, já que a filósofa utiliza um conceito não-cotidiano de cotidiano, cujo desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano.

André (2005), por outro lado, entende que o estudo sobre o cotidiano escolar

⁵⁹ O clima é, pois, identificável pelas representações que estas pessoas fazem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de vivência e que lhe provoca estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumido a partir dos significados construídos em relação a esse conjunto de coisas (LUCK, 2010).

deve considerar três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essa concepção não vai de encontro às idéias acima expostas, são complementares e organizam melhor as idéias referentes ao cotidiano de uma escola.

Em síntese, o cotidiano escolar é a (re)produção humana de ações/práticas dos sujeitos que a compõem, que refletem valores que fragilizam ou potencializam a escola. Essas práticas cotidianas não são refletidas, dão-se nos momentos imediatos nas interações dos sujeitos escolares de forma consciente ou inconsciente.

Em relação ao cotidiano da administração escolar, um recorte do cotidiano escolar, este se processa em meio a vivências e interações específicas de administradores/gestores condutores da vida escolar e responsáveis institucionalmente pelos rumos da educação no âmbito de uma escola. Essas ações produzidas na escola, como já mencionadas, são de ordem organizacional, pedagógica e política que *a priori* podem ser produtivas, voltadas para o desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens e/ou alienadas, desconectadas da potencialização do ser humano. Nesse sentido, a imediaticidade do cotidiano da administração escolar será menos alienada quando se centrar nos alunos, construindo um ambiente de respeito às diferenças e participação da vida escolar, não homogeneizando práticas administrativas sancionadoras em relação às crianças e jovens considerados problemas para a escola e transformando as situações-problema que envolvem crianças e adolescentes em momentos de ação, não cotidianas e sistemáticas. Ou seja, de produção de conhecimento científico, filosófico e sociológico.

Assim, nem toda prática caracterizada como cotidiana, mesmo na sua forma espontânea e imediata, está voltada para um Eu de necessidade (particularidade); nem toda prática produzida do não cotidiano está voltada para um Eu genérico. Mas podemos afirmar que, quanto maior for o interesse do gestor em administrar desenvolvendo estratégias para os principais beneficiários da ação da escola crianças, adolescentes e jovens, maior será o seu êxito, tanto na qualidade do ensino e aprendizagem, como também em prevenir e reduzir a violência escolar. Perguntamos, então: em que situação se encontra o cotidiano da administração da Unidade Escolar Utopia? Está mais próximo das cotidianidades do que das não cotidianidades?

3.2 Caracterização de um cotidiano e suas práticas de administração/gestão escolar

3.2.1 O entorno da Unidade Escolar Utopia

O bairro⁶⁰ que abriga a Unidade Escolar Utopia tem aproximadamente 24 anos de idade. Possui uma população em média de mais de 13 mil habitantes⁶¹, com 6.915 do sexo feminino e 6.108 do sexo masculino. A população com 11 a 14 anos de estudo é de 27,02%. A renda mensal média das pessoas responsáveis pelo domicílio é de aproximadamente R\$ 369,12 (trezentos e sessenta e nove reais e doze centavos).

A construção da escola em estudo data da época da inauguração (1986) do conjunto Renascença I, só funcionando a partir de 1987. Está situada em frente a uma praça e faz parte dos equipamentos sociais construídos em decorrência da construção do conjunto habitacional. Do lado esquerdo da escola, há um Centro Social Urbano onde funciona uma Unidade Operacional da Secretaria de Assistência Social e Cidadania – SASC/PI, que desenvolve projetos na área da assistência social. Ao fundo, há um mercado público desativado por um longo período, reformado há pouco tempo e que atualmente está sendo revitalizado. Do lado direito da escola, funciona em torno de 07 bares, alguns com serviço de lanchonete. Na praça havia uma estrutura da polícia militar que foi desativada. Há também no mesmo espaço uma Igreja Católica e, na extremidade da praça, a Igreja da Assembléia de Deus. Circundando a praça, há três comércios e uma lan house. Nos últimos dois anos, houve a proliferação do número de lan house no bairro, totalizando 13 serviços. O comércio varejista, quitandas, farmácias e padarias são pouco desenvolvidos, inclusive, quanto à qualidade dos serviços que prestam à comunidade. Da data da construção do conjunto habitacional (1986) até hoje (2010), outros conjuntos foram construídos ao redor do Renascença, além de vilas e loteamentos.

Com relação à presença de organizações da sociedade civil, existem

⁶⁰ Bairro Renascença I

⁶¹ Dados de 2000 extraídos do site: <http://www.teresina.pi.gov.br:8080/semplan/thebairros.asp>. Os conjuntos habitacionais Renascença I, II, III e vilas adjacentes pertencem ao bairro denominado Renascença. Não há dados nessa fonte, mais específico, dos conjuntos habitacionais. Portanto, os dados socioeconômico e populacionais agregam toda essa região.

movimentos de pastorais da Igreja Católica (de juventude, grupos de catequese, do dízimo, pastoral da família, etc.), uma ramificação da Fundação Obra Kolping, uma Associação de Moradores, um Conselho de Educação e Saúde e uma Associação de Pais e Mestres. Surgiu, também, há algum tempo, uma associação dos barraqueiros, que se organiza em tempos dos festejos juninos. Na época dos festejos juninos, forma-se em frente à escola, mais propriamente, grudado ao seu muro, um cinturão de barracas que comercializam bebidas e comidas. Todos os anos, a associação dos barraqueiros articula o espaço com a escola e a SEDUC/PI. Esse processo de negociação se dá muitas vezes em função de normativas da SEDUC/PI que coíbe a prática de venda de bebida alcoólica no entorno da escola e pelos prejuízos à rotina da escola. Alega-se por parte dos barraqueiros que os festejos, digo a venda de bebidas e comidas nesse período do ano, é o ganha pão dos barraqueiros. Já ocorreram violências e até morte de jovens nesse período do ano e fora desse período, sem contar que os pequenos assaltos são freqüentes. Eu mesma (pesquisadora) presenciei um e fui vítima de um outro, nas proximidades dessa escola. O uso da droga está bastante disseminado no seu entorno, tanto as lícitas como as ilícitas.

3.2.2 A escola

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, em estudo, no item que faz referência ao seu histórico, consta que a Unidade Escolar Utopia foi construída no ano de 1986, e ainda no mesmo ano fez pré-matrícula e só em 16 de fevereiro de 1987 é que iniciou as atividades pedagógicas. O Governador da época era Raimundo Bona Medeiros, e Secretário Estadual de Educação, o Sr. Francisco Antonio de Alencar. A primeira diretora foi a professora Francisca Lima, e a coordenadora pedagógica, a professora Maria Augusta.

Essa escola faz parte da 21ª Gerência Regional de Educação - GRE, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC/PI e atende ao alunado proveniente das comunidades adjacentes, como: Renascença I, II e III, Parque Poty, Parque Itararé, Todos os Santos, Porto Rico, Vila Poty, Vila Bagdá, Loteamento Manuel Evangelista e adjacências.

Oferta ensino fundamental do 6º ao 9º ano, no turno da manhã e ensino médio nos turnos manhã, tarde e noite (1º. ao 3º. Ano). No início de 2007, passou a

oferecer também o Programa Escola Aberta - Escola Comunidade⁶², do Governo Federal em parceria com a SEDUC/PI, e em meados de 2009 a escola fez parceria com o Pró-jovem, cedendo 03 turmas.

Em 2005, iniciou o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo concluído em 2006 e reavaliado em 2007, o que possibilitou a esta escola um registro sistematizado das suas ações pedagógicas. Em 2009, esse projeto é retomado após avaliação em 2008 e feitas as devidas alterações em conformidade com a prática educativa promovida pela SEDUC/PI.

3.2.3 A infraestrutura

A estrutura física e de equipamento da escola é composta de 14 salas de aula, 01 laboratório de informática com 10 computadores, 01 data-show, 01 notebook, 02 máquinas fotocopadoras, 01 biblioteca com acervos de livros, 01 secretaria, 01 sala do professor, 01 diretoria, 01 sala de coordenação, 01 cantina, 01 dispensa (inadequada), 01 pátio coberto, 03 banheiros sendo 02 banheiros para os alunos (masculino e feminino) e 02 para os servidores/funcionários da escola, sendo um masculino e um feminino e uma quadra esportiva que está em reforma (cobertura).

A escola possui equipamentos audiovisual e tecnológicos, contudo, observamos a ausência de funcionário que oriente e cuide de seu controle e manutenção. No início do ano letivo 2010, a direção contava com um voluntário para atuar como instrutor do Programa Escola Aberta - Escola Comunidade, que também contribuía com outros trabalhos da escola. São poucos os funcionários que têm domínio no uso do computador e, sobretudo, no manuseio do data-show.

A estrutura física está relativamente conservada e no início do ano (2010), a escola passou por reforma, pintura e redimensionamento do espaço da direção, com deslocamento do espaço da secretaria escolar para as proximidades da direção e sala dos professores.

A biblioteca tem um acervo de livro razoável e recebe a visita frequente de

⁶² O objetivo geral do programa é [...] promover a interação entre a escola e a comunidade para a construção de uma cultura de paz, visando a redução dos índices de violência e a melhoria dos indicadores educacionais, através da abertura das escolas nos finais de semana, com a oferta de atividades sócio-culturais e esportivos. (PIAUÍ. Secretaria de Educação / Orientações gerais, 2004, apud CARDOSO, 2010).

alunos e professores/as. Possui uma funcionária que faz a recepção e controle do uso dos livros. Ela é também responsável pelo controle dos livros recebidos da Secretaria Estadual de Educação destinados aos alunos da escola.

As salas de aulas são amplas e possuem 4 ventiladores, alguns estão danificados e são insuficientes para melhorar o ambiente devido às altas temperaturas da cidade.

O laboratório de ciências possui alguns utensílios e equipamentos, mas precisa de adequação para o seu uso permanente. De acordo com os registros do Plano de Ação da Escola – PDE, há previsão de compra de materiais para o laboratório, o que se entende que, a curto prazo, esse problema pode estar resolvido.

3.2.4 O corpo de funcionários e docentes

Em registros oficiais da escola, o número de docentes são de 57 profissionais⁶³, com a seguinte configuração em nível de carga horária prestada à escola e situação profissional.

Quadro 06 – Situação do Corpo Docente da Unidade Escolar Utopia - 2009

| Situação do Docente | Carga horária na escola | Nº de profissionais |
|---------------------|-------------------------|---------------------|
| Efetivo | 20 h | 11 |
| Efetivo | 40 h | 27 |
| Substituto | 20 h | 17 |
| Substituto | 40 h | 02 |
| | Total | 57 |

Fonte: Secretaria Escolar da escola
Elaborado pela pesquisadora

Desses profissionais, 67% são efetivos, e 33% são professores substitutos. Apesar de a presença do corpo docente efetivo ser em maior número que o de professores substitutos, essa realidade causa transtornos na rotina da escola, pois a cada ano o contrato desses professores é renovado ou são contratados novos professores para o suprimento das necessidades da escola. Quanto à carga horária, 51% dos professores têm 40 horas/aulas e 49% têm 20 horas/aulas, um percentual não satisfatório, que afeta a dinâmica interna da escola. Entretanto, essa realidade

⁶³ Esses dados por vezes confrontados com outros documentos da secretaria escolar apresentam diferenças, que podem resultar da não contagem real do número de efetivos e/ou substitutos.

escolar no ano de 2010 já se modificou segundo o relato da diretora-adjunta.

[...] todos eles têm graduação, temos professores especialistas, [...] mestres também. [...] A maioria dos nossos professores são efetivos [...], menos de 10 são substitutos. [...] a Secretaria Estadual de Educação tá fazendo um trabalho de substituir os professores através de concursos, eles colocam professores substitutos e logo que eles chamam pro concurso ele só substitui o professor. Então, daqui uns dias, nós não vamos ter problemas com essa questão de rotatividade de professor. (Entrevista, Diretora Adjunta, agosto/2010).

Essas informações demonstram uma relativa melhora em relação ao número de efetivo, o que confere uma situação não muito desfavorável ao andamento dos trabalhos na escola. Em relação aos professores que possuem carga horária de trabalho de 40 h/a, alguns possuem redução de carga horária. Não existe, por parte dessa instituição, uma sistemática do seu núcleo gestor em acompanhar o cumprimento do horário pedagógico coletivo (HPC) dos professores e nem de dar visibilidade desse horário aos pais, para que possam participar da vida de seu filho na escola. Geralmente os professores não cumprem o HPC, dificultando, inclusive, a interação entre os próprios professores e a interdisciplinaridade tão necessária ao processo de qualificação do ensino. Acreditamos que uma das hipóteses do não cumprimento do HPC e até da não elaboração contínua dos planos de aula se dá pelo fato de ele ter que dividir sua jornada de trabalho com mais de uma escola, gerando um corre-corre e estresse para o professor que recai em prejuízos para o próprio professor e educando. Um dos prejuízos do professor mencionados pela literatura é o desenvolvimento da doença intitulada síndrome de *burnout*, que tem como efeitos a despersonalização, o desgaste emocional e a falta de envolvimento afetivo do profissional com o trabalho. A possível presença dessa doença no meio escolar desestrutura as relações e o ambiente de ensino e aprendizagem.

Um dos desafios dos gestores estaduais e escolares é estimular a exclusividade do professor na escola, considerada como uma saída para uma maior integração professor-aluno-comunidade. No entanto, faz-se necessário a valorização dos docentes, tanto em níveis salariais como em estímulo à formação.

O corpo de funcionários administrativos entre diretora, diretora titular, coordenadores pedagógicos, secretária escolar, bibliotecária, auxiliar de serviços (agente de portaria, zeladora e merendeira), auxiliar de secretaria (digitador,

mecanógrafo e escriturário) e técnicos, perfaz 45 profissionais⁶⁴. Todos são efetivos e na sua maioria possuem mais de 10 anos de serviços prestados à escola. Em relação ao tempo de serviço de docentes efetivos, a maioria possui mais de 7 anos de serviços prestados dedicados a essa instituição escolar. Entretanto, embora o componente tempo possa soar como algo positivo, a realidade é outra, pois muitos funcionários e alguns docentes acomodaram-se no trabalho, limitando-se a realizar suas tarefas diárias e, às vezes, nem isso. Percebemos nitidamente pouco apego dos mesmos às suas atividades e aos propósitos da instituição escolar. O serviço público ao que aparenta é sinônimo de desapego e de negligência. Como exemplificamos nas entrevistas abaixo:

[...] a gente enfrenta um problema muito sério em questão de alguns funcionários que não querem (por que estão em escola pública) não querem cumprir com o horário, eles não querem, tipo assim, fazer o serviço na hora – há eu trabalho na escola pública..

[...] eles acham que por está na escola pública o serviço pode ser de qualquer jeito e não é. Cada um tem que assumir o compromisso de assinar o contrato e zelar por aquele serviço. (Entrevista, Diretora titular, agosto/10)

[...] a maioria dos funcionários daqui são funcionários fundadores, [...] de certa forma tem deixado a maioria [...] acomodados no sentido de se sentirem donos da escola e sem compromisso. E isso dificulta muito também o trabalho da gestão, profissionais que não tem compromisso e são incapazes de ir além daquilo que dizem ser responsabilidade sua. Nós entendemos que todos, independente de ser professor, somos educadores mas não é assim que os profissionais se sentem. (Entrevista, Professora X, agosto /10)

Ambientes de resistências no serviço público são comuns, o que requer, por parte dos gestores⁶⁵ da escola, habilidade para lidar com essa situação. Muitas vezes, os conflitos se dão nesse âmbito, dificultando o encaminhamento dos trabalhos da escola. A falta de unicidade de propósitos por parte dos sujeitos de uma

⁶⁴ Fonte: Secretaria Escolar – ano 2009

O número de funcionário do administrativo, no ano de 2010, pode sofrer alguma diferença, considerando a existência de casos funcionais que estão de licença ou em processo de aposentadoria.

⁶⁵ Perfil do Diretor do Núcleo Gestor Eficaz (SEDUC/PI, Apostila Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar, 2010, p. 56) – Área administrativa: visão de conjunto e estratégia, conhecimento da política e da legislação educacional, competência administrativa e pedagógica, habilidades de planejamento, habilidades de manejo e controle de orçamento, habilidade de organização, habilidade de acompanhamento e monitoramento, habilidade de avaliação, habilidades de usar uma grande variedade de técnicas de solução de problemas, habilidades de tomar decisões eficazmente, habilidades de resolver problemas criativamente. Área de relacionamento interpessoal/ inteligência emocional: habilidade de se comunicar eficazmente, habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local, habilidade de facilitar processos de equipe, habilidade de desenvolver equipes, habilidades de negociar e resolver conflitos, habilidades de avaliar e dar feedback ao trabalho dos outros.

organização escolar distancia ainda mais o aluno, e contribui para um cotidiano de desorganização e de descrédito em relação à escola pública. Se os gestores não tiverem claro sua missão e seu papel institucional, a escola pode passar a viver suas *cotidianidades*, próprias da vida cotidiana citadas por Heller (1970), sendo um alvo para a incidência de fenômenos perturbadores do processo de ensino e aprendizagem.

3.2.5 Matrículas da escola

O quadro 07, abaixo, destaca o desenvolvimento das matrículas de 2007 a 2009 da escola, verificando-se uma queda acumulada de 40% no número de matrículas efetivadas. Esses números sugerem indagações sobre as causas desse decréscimo, que arriscamos em inferir que podem estar intimamente ligadas ao cotidiano organizacional dessa escola e à ausência de participação da comunidade escolar nos destinos dessa instituição.

Quadro 07 – Desenvolvimento das matrículas da escola de 2006 a 2009

| Ano | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|---|------|------|------|------|
| Nº de matrículas | 1604 | 1452 | 1333 | 1053 |
| Percentual de acréscimo/ decréscimo em relação ao ano anterior. | | 10% | 9% | 21% |

Fonte: Secretaria Escolar/ PPP
Elaborado pela pesquisadora

3.2.6 Indicadores Educacionais da Escola

Os dados dispostos abaixo denotam níveis de reprovação preocupantes, embora não estejam descritos no quadro. O número crescente de evasão de quase 40%, distorção série-idade elevadas e uma avaliação externa que está em queda se somam aos percentuais em decréscimo da matrícula nos últimos quatro anos.

Quadro 08 – Indicadores educacionais da escola

| Ano | Aprovação | Evasão | Distorção série-idade | Avaliação externa |
|------|-----------|--------|-----------------------|-------------------|
| 2006 | 54,32 | 24,82 | 36,12 | 3,3 |
| 2007 | 52,12 | 32,56 | 10,52 | 2,3 |
| 2008 | 49,13 | 38,33 | 24,75 | |

Fonte: PPP da escola

No projeto Político Pedagógico elaborado em 2009 a escola avaliou que o índice de evasão e aprovação são comprometedores, uma vez que os números são substanciais, diminuindo consideravelmente a qualidade do ensino. No mesmo documento, sugeriu-se, ainda, como resolução do problema, professores melhor qualificados, implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e parceria com o Programa Escola Aberta, que possibilita o desenvolvimento de projetos como o reforço escolar diretamente ligado à melhoria do ensino aprendizagem, bem como outros de cunho social e cultural que permitem uma aproximação escola-comunidade e melhores resultados da escola. Além disso, observou-se que persistem problemas que interferem na qualidade do ensino, como a falta de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. Concluiu-se, então, que o desdobramento da proposta político pedagógica da escola, a partir da elaboração do PDE e do PAM (Plano de Ações e Metas) definindo ações que visam atacar de frente estes e outros problemas que, de algum modo, podem interferir no baixo desempenho escolar dos alunos, sobretudo, de 6º ao 9º ano e, de forma significativa, dos alunos de ensino médio (1º ao 3º ano).

Contudo, verificamos que a operacionalidade do PDE e do PAM, no ano de execução que estava previsto (2009) e no ano seguinte (2010), se revestiu de inúmeros entraves. Cito alguns deles: pouca compreensão sobre a importância dos instrumentos PPP e de planejamento, como o PDE-Escola, por parte do núcleo gestor; ausência dos recursos financeiros no tempo previsto; recursos financeiros para as despesas subestimados; pouca participação e estímulo dos professores, funcionários e alunos na sua implementação; fragmentação de ações sem uma coesão com o PPP, sobretudo, missão, valores e objetivos.

Ao que nos parece, as constatações feitas no PPP acerca dos problemas e das possíveis saídas a serem implementadas no ano de 2009 e a sua não execução redundaram em mais déficits. É o que visualizamos no quadro 09 de desempenho

dos alunos do ensino fundamental no ano de 2009.

Quadro 09 - Dados referentes ao desempenho dos alunos no ano de 2009

| Séries | Resultado Final/ Manhã | | | |
|--------|------------------------|-----------|------------|-------------|
| | Aprovado | Reprovado | Desistente | Transferido |
| 5ª A | 26% | 63% | 6% | 5% |
| 5ª B | 14% | 68% | 18% | - |
| 6ª A | 36% | 58% | 3% | 3% |
| 6ª B | 14% | 70% | 8% | 8% |
| 8ª A | 57% | 30% | 13% | - |
| 8ª B | 34% | 32% | 23% | 11% |

Observação: Os dados das 7ª séries não estavam disponíveis na época da coleta

Fonte: Secretaria da escola

Os dados do quadro 09 denotam altos índices de reprovação nas 5ª e 6ª séries e com percentuais insatisfatórios em relação aos índices de aprovação que são inferiores a 58% nas oitavas séries do Ensino Fundamental. Esses dados são alarmantes e denotam descontrole e/ou inércia dos processos de organização interna da escola.

Esses dados convergem com as dificuldades apresentadas pelos professores, no começo do ano/2010⁶⁶, em lidar com os alunos do Ensino Fundamental e, sobretudo, de 5ª e 6ª séries, e estão denotados, também, no discurso do coordenador pedagógico que manifestava, à época, a dificuldade de lotar professores nessas séries, consideradas problemáticas. Verificamos, também, nos posicionamentos dos professores, dificuldades de controle de sala de aula, sobretudo, nas turmas de ensino fundamental.

Nessa resistência do professor em relação às 5ª e 6ª séries do ensino fundamental e a dificuldade de controle de sala de aula pode estar implícita uma série de razões, dentre elas: a mudança de fase do ciclo de estudo do aluno da 4ª para a 5ª série, que passa por um novo processo de adaptação do aluno em relação aos novos desafios cognitivos e curriculares; a visão do professor em relação ao aluno e ao seu comportamento e sua reação diante desse comportamento; a ausência de práticas educativas que favoreçam a participação e o envolvimento do

⁶⁶ Semana Pedagógica da escola/ fevereiro-2010.

aluno em sala de aula prevenindo o surgimento de situações-problema. Blin (2005) amplia esse entendimento, também, através de outros teóricos

Pesquisas recentes mostraram claramente que os professores cuja gestão da aula é eficaz não diferem totalmente daqueles cuja gestão da aula é ineficaz, quando se trata de reagir aos comportamentos inadequados dos alunos. O que os distingue é o que fazem antes que os problemas apareçam. Os professores cuja gestão é eficaz utilizam uma variedade de práticas educativas que favorecem a cooperação e o envolvimento dos alunos e que previnem, por isso mesmo, o surgimento de problemas (J. ARCHAMBAULT, R. CHOUINARD, 1996 apud BLIN, 2005).

3.2.7 O Projeto Político Pedagógico – PPP

O processo de elaboração do PPP⁶⁷ da Unidade Escolar Utopia iniciou-se em 2005, sendo concluído em 2006 e reavaliado em 2007. Em 2009, o projeto é retomado após avaliação em 2008. No Projeto, estão contidos o organograma, histórico, visão estratégica, fundamentos legais e filosóficos, pressupostos teóricos e metodológicos do ensino fundamental e médio, regimento interno e o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, que se configura no plano de metas e ações da escola. Portanto, representa um Projeto Político, com intencionalidades definidas que indicam aonde a escola quer chegar.

A Unidade Escolar Utopia tem, em sua visão estratégica, valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos importantes para balizar a direção e toda a comunidade escolar.

Quadro 10 – Visão Estratégica da Unidade Escolar Utopia

| VALORES | VISÃO DE FUTURO | MISSÃO | OBJETIVOS ESTRATÉGICOS |
|--|---|---|---|
| - Solidariedade - Cidadania - Responsabilidade - Compromisso - Respeito às diferenças e particularidades de cada cultura | Atender de modo integral a comunidade escolar, proporcionando-lhe os meios necessários à construção de uma postura crítica capaz de intervir na realidade | Formar cidadãos críticos, primando pela excelência do processo ensino-aprendizagem num ambiente harmonioso. | - Aprimorar a atuação da gestão escolar; - Promover a formação continuada aos profissionais da escola; - Elevar a qualidade do ensino-aprendizagem; - Melhorar a infraestrutura física e recursos pedagógicos da escola. |

Fonte: PPP da escola (2009)

⁶⁷ De acordo com documento PPP (2009)

Nessa realidade escolar, há um distanciamento entre o construído no PPP e o seu cotidiano, o que nos faz inferir que o processo de construção do Projeto não foi efetivo, que não houve uma participação consciente dos membros da comunidade escolar nesse processo. Gadotti e Romão (2004, p.36-38) reforçam que o projeto político-pedagógico deve apoiar-se no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa; na participação e na cooperação das várias esferas de governo e na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. Apresentam, ainda, os elementos facilitadores do êxito de um projeto:

1) **Comunicação eficiente.** Um projeto deve ser factível e seu enunciado facilmente compreendido; 2) **Adesão voluntária** e consciente ao projeto. Todos precisam estar envolvidos. A co-responsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto; 3) **Suporte institucional e financeiro;** que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos – principalmente dos dirigentes – e recursos financeiros claramente definidos; 4) **Controle, acompanhamento e avaliação do projeto.** Um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos; 5) Uma **atmosfera**, um ambiente favorável. Não se deve desprezar um certo componente mágico-simbólico para o êxito de um projeto, uma certa mística que cimenta a todos os que se envolvem no design de um projeto; 6) **Credibilidade.** As idéias podem ser boas, mas, se os que as defendem não têm prestígio, comprovada competência e legitimidade, o projeto pode ficar limitado; 7) **Referencial teórico** que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

O PPP avaliado e refeito em 2009 não foi implementado no mesmo ano, e, ao chegar 2010, a escola passou por mudança de direção, renovando-se apenas a diretora titular. Os demais membros do núcleo gestor já haviam participado das direções anteriores (diretora adjunta e coordenador pedagógico). Esse processo de execução das ações do plano de 2009, *a priori*, não deveria sofrer descontinuidades, pois o núcleo gestor, em sua composição, alterou-se minimamente, bem como o corpo de funcionários e docentes. Contudo, no processo de reorganização da escola, no início do ano, foram observados alguns momentos de repasse de informação da gestão anterior, de forma superficial.

No término de uma mandato de direção para a outra é importante que a gestão anterior acompanhe *pari passu* todo o processo de apropriação da gestão empossada, pelo menos nos primeiros seis meses, de forma colaborativa, para que não se percam os encaminhamentos e avaliações dos projetos e ações. Como vimos, esse acompanhamento inicial à gestão empossada foi pontual e superficial e não houve uma avaliação da gestão anterior com a comunidade escolar e com a

presença da gestora anterior durante a semana pedagógica⁶⁸. A diretora eleita não tinha experiência na área, havendo apenas participado de uma capacitação sobre gestão.

Nos primeiros meses, a SEDUC/PI deu posse aos novos diretores e fez uma capacitação para o núcleo gestor das escolas da rede. Dessa escola, participaram da capacitação apenas as diretoras titular e adjunta, estando ausentes o coordenador pedagógico e a secretária escolar. Aqui, já se verifica uma quebra de unidade: a não presença de todos os membros do núcleo em momentos de capacitação e de decisão traz consequências para o andamento de seu trabalho. O núcleo gestor precisa estar coeso para maximizar os recursos humanos e materiais existentes, em prol dos objetivos da escola.

O exposto mostra que os elementos facilitadores do êxito PPP citados por Gadotti e Romão (2004) e, acrescentamos também, os seus desdobramentos, o PDE, não estão presentes no processo de organização da escola como uma prioridade. O núcleo gestor sem unidade de atuação, através da diretora, não aproveitou os conhecimentos do restante da equipe, e nem tampouco o restante da equipe motivou-se em contribuir de forma ativa para a mudança desse quadro. Cada membro do núcleo gestor cuidava de suas tarefas, sem possibilitar uma integração do trabalho.

Os projetos educacionais (PACTUE, PNAE, PNLD/PNLEM, ESCOLA ABERTA, etc..) desenvolvidos pela escola, realizados em 2009, não foram apresentados na semana pedagógica, logo não pontuaram seus impactos na realidade escolar. Essa informação praticamente ficou comprimida na programação, expuseram-se apenas, a título de informe, os objetivos do Programa Mais Educação e como se encontrava sua articulação para execução no ano de 2010. A falta de socialização sobre os programas, projetos, sua execução e recursos financeiros destinados à escola, acreditamos, podem desestimular ainda mais a participação da comunidade escolar. Ilustramos, abaixo, alguns programas/projetos e seus respectivos recursos financeiros destinados a esta escola no período de 2006 a 2009:

⁶⁸ A semana pedagógica acontece nas escolas da rede pública estadual todo começo de ano; é um importante espaço de avaliação, replanejamento da instituição e do ensino, direcionados a todos os funcionários e docentes da escola.

Quadro 11 – Programas/Projetos destinados à manutenção e apoio às ações da Unidade Escolar Utopia – período 2006 a 2009

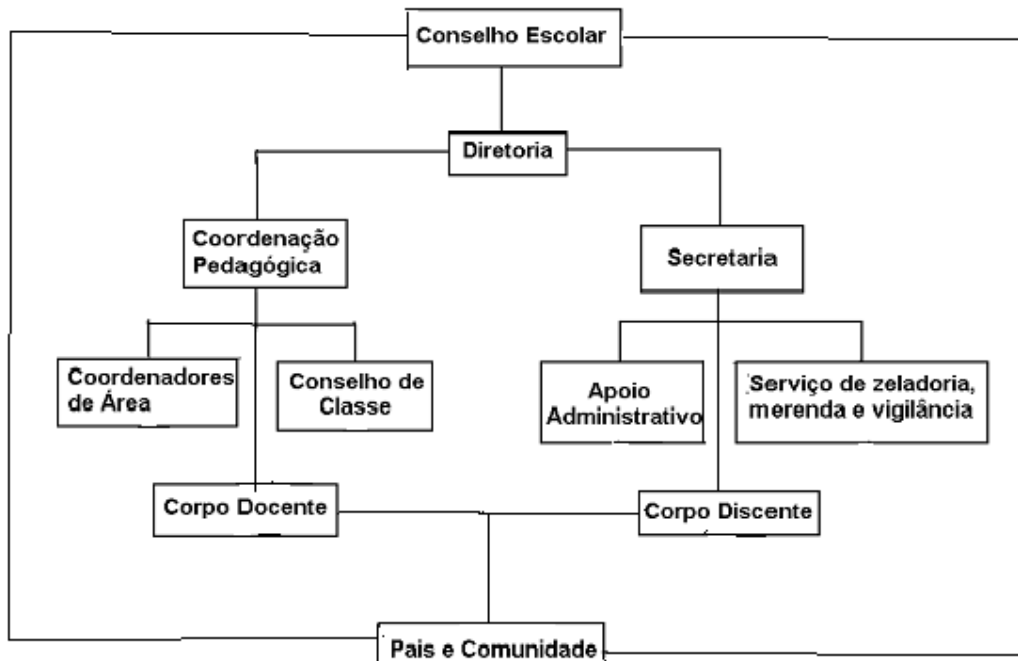
| Programas/ projetos | Anos | | | | Totais |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | |
| PACTUE | 7.951,00 | 14.122,00 | 18.009,00 | 16.304,00 | 56.386,00 |
| PNAE | 15.808,00 | 15.044,00 | 12.565,00 | 51.952,00 | 95.369,00 |
| PDDE | 4.441,80 | 4.063,80 | 4.244,40 | 19.546,00 | 32.296,00 |
| PDE | - | - | - | 43.000,00 | 43.000,00 |
| FEFS | - | 18.870,00 | 23.390,00 | 23.390,00 | 65.650,00 |
| Totais..... | 28.200,80 | 52.099,80 | 58.208,40 | 154.192,00 | 292.701,00 |

Fonte: SEDUC/PI

Outra situação que traz prejuízos ao desenvolvimento e à participação nas atividades de planejamento durante a semana pedagógica é a falta de sistematização dos dados educacionais, em tempo hábil, pois são esses dados que nortearão as análises dos professores e funcionários para reorientar sua caminhada. Nesse sentido, a presença da secretaria escolar, através de profissionais qualificados para a realização desses serviços, é imprescindível, fato que não se verificou nesse ambiente. Isso favorece comodismo em relação à realidade da escola e a generalizações sobre a sua situação que não contribui para o seu desenvolvimento, já que não parte de dados concretos para situar pontualmente sua atuação. Dessa forma, o acúmulo de informação nesse espaço, sem atender as suas finalidades, só pode servir de arquivo morto e de aprisionamento de uma realidade.

No organograma, abaixo, visualizamos como a escola deve funcionar:

Figura 01 – Organograma da Unidade Escolar Utopia



Pelo organograma, o Conselho Escolar ocupa posição de destaque em relação aos demais órgãos que compõem a estrutura de funcionamento da escola. No regimento interno, artigo 33, está o objetivo do Conselho Escolar, que é *“promover a dinamização e autonomia da escola, através da abertura de espaço escolar para a participação de todos os segmentos da Comunidade Escolar nas decisões político-pedagógicas, técnico-administrativas e financeiras.”* O objetivo, da forma como está elaborado, não dá ênfase à natureza desse órgão que é de deliberação, ainda que no final da redação apareça que todos os segmentos da comunidade escolar deverão participar das decisões político-pedagógicas, técnico-administrativas e financeiras. Não está explícito, no texto, que hierarquicamente todas as decisões devem ser submetidas ao conselho e como será esse processo. Outro dado, é que não consta do regimento interno quais os representantes dos segmentos internos e externos que compõem o conselho. Não há, também, os deveres e os direitos dos conselheiros eleitos por seus respectivos segmentos, nem que os mesmos devem ser eleitos pelos seus respectivos segmentos. Documentalmente, verificamos uma fragilidade nesse aspecto que dificulta até

mesmo o conselheiro situar-se em seu real papel diante da escola. Transcrevemos, abaixo, narrativa de um dos momentos⁶⁹ de interação dos membros da comunidade escolar onde falam sobre o andamento do conselho e suas disposições em contribuir com seu funcionamento.

[...] “Professora L” fala das atribuições do Conselho Escolar enfocando as suas atribuições e convidando aos professores para se candidatarem. “Professora J” sugere que se faça formação para que os conselheiros atuem. A falta de formação (consciência) dos conselheiros é que torna ineficiente o conselho. Ou seja, a participação dos conselheiros é pouco crítica, são passivos diante da direção. “Professor L” ressalta o papel do conselho escolar no processo de fortalecimento da escola. [...] “Profa. V” expressa uma fala bastante negativa com relação ao funcionamento do conselho. Dizendo que não acredita numa participação efetiva dos conselheiros. No final, é o núcleo gestor da escola que toma de conta. “Servidor X”, agente de portaria, ressalta a importância do conselho, e diz que precisa ser pessoas bem dotadas. Acredita ele que deva ser pessoas com conhecimento. Uma proposta que ficou definida é que a escola provoque a secretaria/SEDUC para que realize capacitação com os conselheiros. “Prof. L”, continuava insistentemente entre uma fala e outra a perguntar, quem se candidatava. Não havia interesse expresso nas faces dos professores e nem alguma iniciativa. Dois professores ainda se colocaram sobre a questão, mas limitaram-se a dizer que o fator tempo dificultava-lhe contribuir, um outro desconhece as atribuições do conselheiro.. Acabou-se por aclamar as candidaturas de “Profa. T” (titular) e “Profa. J” (suplente) para assumirem as vagas no conselho escolar representando os professores [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Essa narrativa nos revela que a escola tem, em seu núcleo de decisão colegiada, grandes fragilidades de funcionamento. Assim, existem pessoas com real conhecimento de como deve funcionar o conselho e que perduram por longos períodos no mandato sem a devida substituição, muitas vezes pela falta de disposição dos seus colegas de trabalho em participar e/ou por conveniências políticas; pessoas que não acreditam no seu funcionamento e participam muito mais pela formalidade do processo do que pelo estímulo em contribuir para modificar a realidade da escola.

Apesar dessa realidade, os conselhos escolares são mecanismos importantes de partilha de poder e de democratização da participação da comunidade escolar, interna e externa. Entretanto, nossa experiência de vivência democrática é muito recente e ainda não temos isso internalizado em nossa cultura, subsiste fortemente uma cultura autoritária. Tanto que, embora o organograma desta escola ilustre que o conselho escolar é o órgão máximo de decisão, na prática ele está na base da

⁶⁹ Um dos momentos de discussão da semana pedagógica da escola

estrutura de funcionamento dessa escola, sendo mobilizado, muitas vezes, apenas para assinatura de prestação de contas.

A despeito de ser uma outra cultura e contexto, a realidade das escolas na Espanha (RUIZ, 2007) não é muito diferente da experiência do Brasil e do Piauí. A exemplo, relacionamos, abaixo, situações parecidas com nossa realidade:

- Faltam candidatos para concorrer de forma democrática ao cargo de diretor;
- Os professores costumam delegar todas as funções ao diretor;
- Não se planeja espaço e nem tempos para que os alunos aprendam a debater, a negociar, a consensuar;
- Os alunos são desqualificados do debate e assim, salvo raras exceções, os conselhos ficam despolitizados. No cotidiano da vida, também é assim, falamos de política, mas dela participamos pouco;
- Em relação aos pais/mães, sua participação nas escolas é muito fraca devido ao pouco envolvimento associativo que existe na nossa sociedade. A cultura do individualismo possui uma forte implantação e joga contra a presença do setor de pais e mães nos conselhos escolares. Ainda mais, a escassa disponibilidade de tempo a ser destinado às tarefas pertinentes aos pais integrantes dos conselhos escolares aumenta a dificuldade a esta participação ativa.

A falta de participação dos segmentos da comunidade escolar é um grande gargalo para o exercício de cidadania e democracia, que certamente traz prejuízos para a qualidade do ensino e aprendizagem. Mas, quais as razões dessa não participação? Podemos inferir que um dos fatores que pode desestimular a comunidade escolar em participar dos problemas da escola está relacionado ao estilo de administração. Nesse sentido, vamos conhecer as concepções de Libâneo (2008, p. 121-124), sobre organização e gestão escolar sistematizadas no quadro 12, para depois caracterizar melhor o estilo de administrar da Unidade Escolar Utopia e ver suas possíveis relações com o fenômeno da não participação.

Quadro 12 – Síntese das concepções de organização e gestão escolar

| Técnico-científico | Autogestionária | Interpretativa | Democrático participativo |
|---|---|---|--|
| <p>Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar.</p> <p>Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.</p> <p>Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.</p> <p>Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos.</p> <p>Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.</p> | <p>Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político.</p> <p>Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder.</p> <p>Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício de funções.</p> <p>Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.</p> <p>Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contestam as formas do poder instituído.</p> <p>Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.</p> | <p>A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva.</p> <p>Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados.</p> <p>A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo.</p> | <p>Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.</p> <p>Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.</p> <p>Alto nível de qualificação e competência profissional.</p> <p>Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais.</p> <p>Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.</p> <p>Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.</p> |

Fonte: Informações extraídas da obra de Libâneo (2008)

Pelas características dos estilos de gestão, a U. E. Utopia oscila entre as concepções tecno-científico e democrático participativo, com ênfase para a primeira concepção. Justificamos essa posição em virtude de a administração/gestão dar ênfase à administração regulada e ao poder centralizado do diretor com nítidas relações de subordinação. Além disso, as instâncias de democratização do poder, o conselho e grêmio escolar, não funcionam considerando suas prerrogativas legais e políticas. Essas constatações nos levam a inferir ausência de valores, como a democracia e a participação, e que os instrumentos de participação cumprem apenas as exigências formais do sistema educacional brasileiro.

No entanto, devemos ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo, é preciso que a direção, e principalmente o diretor, seja estimulado nos processos formativos para alargamento de sua consciência e de sua competência técnica para lidar com esses desafios (LUCK, 2007), já que a participação é condição *sine qua non* para a qualidade da educação e de ampliação do espaço público.

Vamos agora agregar outros elementos que não podem estar desconectados das identificações e análises do cotidiano das práticas da administração escolar, no caso o perfil dos gestores da Unidade Escolar Utopia.

3.2.8 Perfil do núcleo gestor da escola

Compõem o núcleo gestor da escola uma diretora, uma diretora-adjunta, dois coordenadores pedagógicos (um que atua no horário da manhã e outro que atua nos horários da tarde e noite) e uma secretária escolar. A diretora que atualmente responde foi recém-empossada, eleita em um processo de eleições diretas no ano de 2009. Nesse pleito, não ocorreram disputas para ocupação do cargo de direção, visto que havia apenas uma chapa inscrita. A ausência de outras chapas nessa eleição indica pouca politicidade da comunidade escolar.

A diretora titular possui 25 anos de serviço público e 6 meses de experiência no cargo de diretora titular. Tem 43 anos de idade, é formada em inglês e possui pós-graduação em gestão escolar. Considera a escola pública *a segunda casa do educando, que é onde ele vai aprender a formar os conceitos dele e é a oportunidade do pobre ter acesso a uma escola e ampliar os seus conhecimentos.*

A diretora adjunta tem 23 anos de serviço público e já está na função de diretora adjunta no 4º mandato. Tem 47 anos de idade, é formada em pedagogia e possui pós-graduação em gestão pública. Considera que a escola pública

não é só para pessoas que não tem condição ela veio pra todas as pessoas, porque quem pode pagar uma escola particular, tudo bem, mais a escola pública é uma escola que as pessoas devem procurar, [...]. ela já vem com toda a sua estrutura. Eu digo assim, [...]. ela já tem de tudo pra o aluno se sentir bem, tem tudo para o professor se sentir bem, pra ele dar uma boa aula, bastante recursos que uma escola digna tem (Entrevista, Diretora Adjunta, Agosto/2010).

O coordenador pedagógico 1 tem 8 anos de serviço público, é formado em pedagogia e considera a escola pública *um espaço de formação biopsicossocial do indivíduo*.

O coordenador pedagógico 2 tem 24 anos de serviço público e uns 6 meses na função de coordenador pedagógico do horário da manhã. Tem 45 anos de idade, é formado em matemática e possui mestrado em psicologia da religião. Considera a escola pública *todo o meu meio de vida, a realização de um sonho que [...] tinha de ajudar a sociedade a ter um desempenho melhor, [...]. É a minha vida... pra mim*.

A secretária escolar tem 22 anos de serviço público e 07 anos na função de secretária. Tem 45 anos de idade e possui ensino médio. Considera que a escola pública *tem uma grande importância, porque é através da escola pública que o aluno adquire conhecimento para seu futuro.[...]*.

Do núcleo gestor, apenas a diretora eleita não tinha experiência na função em que foi eleita, somente algum conhecimento teórico na área de gestão. A maioria tem bastante tempo no serviço público, com experiência em uma das funções do núcleo gestor e, sobretudo, na função de professor, com exceção da secretária escolar. Esse perfil dos gestores *a priori* nos parece suficiente para inferir que existem condições mínimas para o desenvolvimento de suas funções. No entanto, no dia a dia observamos várias lacunas de atuação, tanto no que se refere ao cumprimento de suas atribuições em que uns buscam cumpri-las e outros não, como nas posturas, algumas, centralizadoras de poder e outras omissas diante da dinâmica e demandas da escola. De forma que o poder existente nos sujeitos que compõem o núcleo gestor se fragmenta e se individualiza, resultando na fragilização do corpo diretivo e da organização escolar.

Sobre a opinião dos membros do núcleo gestor em relação ao que representa

a escola pública para eles, a maioria não se reporta à educação pública como um direito fundamental. Os vários posicionamentos se direcionam para apontar a escola como um espaço de oportunidades e de elevação de suas condições materiais, pouco se dá importância para o desenvolvimento humano que ela pode propiciar.

Enfim, passamos agora a ver as próprias percepções dos gestores em relação a um conjunto de subcategorias que nos ajudam a continuar essa análise do cotidiano da administração escolar da Unidade Escolar Utopia.

3.2.8.1 Percepções do núcleo gestor sobre o exercício do seu trabalho e suas relações interpessoais com os outros colegas de trabalho

A forma como o administrador/gestor escolar desenvolve a sua função, o sentimento que tem em relação a seu trabalho e como vê o seu relacionamento com seus colegas de trabalho nos dão uma ideia de como se processa o cotidiano da administração escolar em suas práticas e relações pessoais. Esses referenciais também nos servem para observarmos o nível de coerência entre o discurso e a prática do administrador/gestor.

3.2.8.1.1 Atribuições dos gestores e como desenvolvem sua função/cargo

- *Tenta fazer um trabalho com a comunidade; utilizou diversas estratégias de envolvimento da comunidade e de reflexão com os funcionários.*
- *Seu papel é de mediadora e acredita que está fazendo a sua parte divinamente bem.*
- *Assume as tarefas administrativas da escola.*
- *Acompanhamento: estudos/horários dos professores/ planejamento/ atividades dos professores/ proposição de atividades/ diário/ frequência dos alunos.*
- *Atua nos problemas de sala de aula, juntamente com os alunos.*
- *Contribuir na gestão da escola/ Orienta os colegas de trabalho/ distribui as atribuições que competem a cada um/ Os funcionários são antigos e resistem às mudanças.*

3.2.8.1.2 Sentimento em relação ao trabalho que realiza

- *Fica feliz em relação ao trabalho que realiza e em alguns momentos fica triste, depois tudo passa.*
- *Tem problemas mas são problemas que se resolvem no dia a dia.*
- *Gosta do trabalho que realiza e sente-se realizada como professora, como diretora.*
- *Sente-se realizado enquanto professor e profissional. Sente-se realizado*

profissionalmente, faz por amor, gosta da profissão. É feliz, sabe que tem problemas, tem dificuldades, mas é feliz com todos eles.

- *Não se sente tão realizada porque gostaria que eles contribuíssem com o trabalho, fossem mais solidários.*

3.2.8.1.3 Relação dos gestores com os outros colegas de trabalho

- *Considera uma boa relação, mesmo que em alguns momentos teve que fazer mudanças.*
- *É uma pessoa maravilhosa e se relaciona bem com todo mundo.*
- *É uma relação boa, não tem nenhum problema com funcionário nem com professor.*
- *Relação amistosa.*
- *Não acha tão difícil porque às vezes deixa as coisas passarem. Encontra problemas aqui e acolá mas procura solucionar. A relação com seus colegas de trabalho não é muito boa.*
- *Atribui isso ao fato de não quererem aceitar as orientações de trabalho, de eles somente fazerem do jeito deles.*

Os discursos denotam uma linearidade tanto na apresentação de suas funções, do como se sentem e se relacionam com seus colegas de trabalho. A maioria enfoca as rotinas, se limitam em dizer que têm problemas, se sentem realizados e têm uma relação boa com os colegas de trabalho. Apenas dois enunciados dão conta da existência de dificuldades na relação entre os funcionários, por conta de suas resistências, além de demonstrar necessidade de mudança da visão de escola e de divisão de responsabilidade. Outro aspecto é que não existe unidade entre os próprios integrantes do núcleo gestor, cada um realiza seu trabalho, a partir de suas atribuições e de seus campos de possibilidades. Comparando as observações de campo com os discursos, há uma contradição entre o dito e o praticado que somente a cotidianidade pode revelar.

Os problemas da escola diagnosticados em momentos de avaliação e no PPP são problemas, inclusive registrados em seus documentos, mas que não são problematizados nas equipes de trabalhos. Quando acontecem se dão no nível das constatações sem um desdobramento. Há uma absorção por parte do núcleo gestor das cotidianidades, preocupações individualizadas e ações fragmentadas que têm pouca ou nenhuma ressonância no alunado e nem envolvimento dos mesmos.

3.2.8.2 *Percepções do núcleo gestor sobre o trabalho dos docentes e dos funcionários*

As percepções do núcleo gestor sobre a atuação do docente e do funcionário, são bastante variadas; vejamos algumas posições:

a) Atuação do docente:

- *Os professores são compromissados;*
- *Os professores substitutos não têm domínio de sala de aula;*
- *Os professores se dedicam, falta o aluno querer;*
- *A não exclusividade do professor e sua baixa remuneração impedem uma maior qualidade do ensino;*
- *Falta apego dos professores à comunidade;*
- *Resistência de professores/formação não condiz com vocação;*
- *Falta união entre professores e funcionários.*

b) Atuação do funcionário:

- *Comodismos*
- *Falta cumprimento de horário*
- *Desinteresse*
- *Pouca ou nenhuma integração com o restante das equipes*
- *Tem conflitos entre funcionários*
- *Pouca participação nos espaços coletivos (reuniões/festas)*

As percepções relacionadas se agrupam nas seguintes dimensões: éticoafetiva, pedagógica, disciplinar, relacional e política. Cada dimensão não está isolada, podendo sofrer interferências de várias ordens/outras dimensões. Esse esforço de classificação das percepções nos mostra a natureza das situações-problema vivenciadas entre os sujeitos da escola e da dificuldade do núcleo gestor em perceber-se nas suas práticas e relações com seus pares.

A tendência de percepção dos gestores em relação à atuação dos professores e funcionários na maioria é de relacionar aspectos mais negativos que positivos, cuja implicação é de ordem disciplinar e pedagógica. As ausências dessas competências, por parte de docentes e funcionários, provavelmente estão relacionadas com várias das situações produzidas nesse ambiente. Nos próprios enunciados das percepções encontram-se causas que levam a outras práticas que estimulam o círculo da reprodução (de forma direta ou indireta) de fenômenos como a indisciplina e a violência escolar. Além disso, duas percepções dizem respeito a situações produzidas diretamente pela política educacional em nível macro, no caso,

a não exclusividade do professor e a baixa remuneração dos professores, que incidem diretamente nas condições de trabalho.

3.2.8.3 *Percepções do núcleo gestor e professores sobre os alunos*

Ampliamos nesse item, além das percepções do núcleo gestor, as percepções dos professores sobre os alunos, para detectar o nível de (des)encontro das percepções dos sujeitos que fazem o dia a dia da escola. Por que estendemos essa análise às percepções dos professores? Entendemos que apreender as percepções desses sujeitos, ainda que estejam voltadas para as práticas da administração escolar, a tentativa é identificar que estereótipos existem em relação aos alunos/as, já que, uma vez existente nas relações desses sujeitos, há uma probabilidade maior de gerar situações que produzam o fenômeno da violência. Vejamos essas percepções:

- *A clientela a cada ano é bastante diversificada;*
- *Enfrentou várias situações de violência verbal e física;*
- *Depois de realizado um trabalho com os alunos, a escola manteve-se limpa, tranquila, ainda acontecem pequenas situações;*
- *80% são alunos de baixa renda/ 20% são alunos cujos pais podem pagar escola/ depende do aluno querer aprender;*
- *São alunos que têm problemas, uma condição não boa, filhos de operários, de pessoas que trabalham no comércio e que ficam sozinhos em casa durante o dia;*
- *Alunos que moram na periferia e que precisam de acompanhamento por parte da escola e da família;*
- *Os alunos não têm base de conhecimento, sentem dificuldades de se adequar a cada série;*
- *Os alunos da manhã dão um pouquinho de trabalho, são mais ativos, os da tarde e da noite são mais comportados;*
- *Há excelentes alunos que querem alguma coisa, acreditam na escola pública como um lugar onde possam crescer, atingir seus objetivos;*
- *Há alunos que vêm de família violenta, desestruturada.*

O perfil dos alunos apresentados pelos gestores e professores é convergente em relação a sua proveniência de classe e de localização/periferia, poucos são aqueles que possuem uma boa condição financeira (o que é relativo).

Classificando essas percepções, pela sua natureza, elas são mais de ordem econômica e social seguidas do pedagógico/disciplinar e de gestão, que estão no

âmbito organizacional. Esses *precedentes*⁷⁰ econômicos e sociais podem estar predispostos nas ações dos gestores e professores. A vida do aluno (condição de baixa renda, pobres, carentes e problemáticos) devem ser vistos, para se propiciar um entendimento do outro e de suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais, mas não como sustentação aos estereótipos. As mentes humanas permeadas de estereótipos e preconceitos atuam de forma consciente e inconsciente na escola pública, nivelando o aluno sempre por baixo e a excluir à medida que reforçam o negativo de seus comportamentos ou acontecidos. Com relação à atuação do professor, esta não difere muito com relação à exigibilidade da qualidade dos seus serviços, essa qualidade pode esperar à medida que não há sujeitos de direitos, mas agentes passivos às condições em que a escola se apresenta.

Destacam-se práticas *economicistas*⁷¹ no cotidiano escolar, a exemplo, reproduzimos, abaixo, uma atividade executada por um professor e um gestor, direcionada para os alunos, que poderia ter outro desfecho.

[...] a diretora dava encaminhamento quanto aos preparativos do local em que os alunos iriam cantar o hino do Brasil. Prof. Y, que ajudava, punha-se a empurrar um móvel onde ficaria o projetor de slides e o computador. Foi quando prof. Y perguntou se iria acontecer apenas o canto do hino. Então, disse que não seria necessário colocar o móvel nem instalar o data show pois alguém cantaria o hino. A diretora disse: E a letra da música? O professor respondeu que isso não era problema, pois nos livros dos alunos, na última página, continha a letra. (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Se esta ação estivesse imbuída do desejo (por parte do professor e gestor) de participação e envolvimento dos alunos, se colocaria o aparelho de data-show, projetaria a imagem, o som e a letra para que os alunos acompanhassem a música. A organização do processo que leva à realização de atividades, seja na sala de aula ou no pátio da escola, precisa de envolvimento de todos, não para cumprimento de uma exigência do sistema escolar (cantar o hino toda semana), mas pela significação que essa atividade pode ter para o aluno. O esforço organizativo e pedagógico da escola é aprendido por todos, ainda que seja por *imitação*, próprio

⁷⁰ Uma das características da vida cotidiana, de acordo com Heller (1970).

⁷¹ Segundo Heller (1970, p. 31), toda categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade, normalmente, não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida “ordem” da cotidianidade. E, quando efetivamente se manifesta com maior intensidade, dissolve fatalmente essa ordem, tanto nos casos em que tende “para cima”, elevando-nos ao humano-genérico, fato que jamais pode caracterizar a totalidade de nossa vida, quanto naqueles em que tende “para baixo”, a ponto de – como aconteceu a Oblomov – incapacitar-nos para a vida.

dos processos apreendidos na cotidianidade da vida humana. A prática de cantar o hino nacional na entrada só aconteceu por duas vezes nessa escola, não se repetindo mais, talvez porque dê menos trabalho para a administração da escola. Verificamos que algo mais está intrínseco nessas ações do cotidiano escolar, as intencionalidades, as lógicas são valorativas e esse *economicismo* de ações recai no descontinuísmo das mesmas.

3.2.8.4 *Percepções dos professores sobre o seu trabalho*

Para esta análise, utilizamos a produção de uma das capacitações de professores e funcionários da Unidade Escolar Utopia realizada em agosto/2010. A capacitação contou com uma reduzida participação de professores e de gestores, menos da metade do pessoal existente na escola. Os presentes durante os dois dias de capacitação, comumente, são os que mais participam do processo de qualificação do ensino e aprendizagem. Essa ausência dos professores e funcionários dificulta os encaminhamentos e discussões sobre os problemas da escola. A maior parte do núcleo gestor esteve somente por alguns momentos nessa capacitação.

Vamos analisar três questões que foram trabalhadas em pequenos grupos e depois socializada para o conjunto dos participantes. Ao final dessa discussão, a mediadora fez uma síntese que reforça valores importantes, mas ausentes nas relações da comunidade escolar.

Perguntado aos membros do Grupo 01 (nesse momento, o grupo já tinha se apropriado de dados educacionais negativos) se o fracasso escolar incomodava, Professor F fez a seguinte colocação:

O fracasso escolar é medido pelos dados apresentados da escola e que não deveria se limitar às disciplinas de português e matemática, mas envolver outras disciplinas.

Isso não quer dizer que não haja fracasso escolar. [...] esses dados indicam que a instituição não está cumprindo com o seu papel. Respondeu a questão dizendo que o fracasso incomoda sim, pois o seu sucesso depende do sucesso do aluno. Será desagradável encontrar, no futuro, um jovem engrossando estatísticas de criminalidade. [...] **o Estado, a família, o professor, o aluno e a direção da escola são responsáveis pelo fracasso escolar e que sua resolução depende de uma simetria dessas partes.** Falou que o professor deve ser chato, mais chato é aquele que vê as coisas e se incomoda, mas não deve ficar nisso, isolado em suas críticas, deve estar conectado a esse conjunto para que sua ação tenha efeito.

Ressalta que ver a responsabilidade do fracasso escolar no professor restringe o foco. É preciso olhar a estrutura da escola, que não é o caso. **O professor [...] chega a percorrer quatro escolas por dia e propõe-se um desafio de buscar construir essa exclusividade.[...]** (DIÁRIO DE CAMPO, 2010, negrito nosso).

A realidade do fracasso escolar constatado em números e no momento da reflexão produzida nessa escola nos faz perceber que esse exercício aproxima esses sujeitos de suas ações produzidas na imediaticidade do cotidiano. Ainda que sejam apenas constatações, mas é um ponto de partida. Visualizamos que, na colocação do Professor F, são feitas constatações e relacionadas com um conjunto de sujeitos e condições de trabalho que produzem o fracasso nessa instituição. Ao mesmo tempo, o mesmo professor apresenta alternativas que diríamos estão na linha de raciocínio de nosso trabalho, o fracasso escolar tem relações com situações e práticas de diversos sujeitos nessa comunidade escolar, além do sistema escolar.

Perguntado sobre como os docentes e gestores interagem com os educandos, professor R respondeu que “[..] há diferença dos gestores para com os professores e destes para com os alunos. Falta respeito e compromisso para com os educandos. Verifica-se ausência da direção e coordenadores. [...]”. As diferenças de tratamento (que se dão por diferentes razões) destacadas pelo professor nos levam a inferir conexões com os preconceitos, latentes, sobretudo em relação aos alunos. Assim fundamenta França que

O próprio conceito de diferença está articulado na norma como desvio, e o preconceito é a efetuação, ou melhor, a efetividade desta. O preconceito é um operador de apreciações idiossincráticas que é disparado para oferecer resistência aos efeitos transformadores das heterogeneidades, mantendo assim a estabilidade da norma. O preconceito só é possível nos processos de normalização, ou seja, na classificação, medição. No *continuum* da norma, o preconceito é o grupo voltado a si mesmo, remetendo-se à semelhança, por isso, à *falta de semelhança* da diferença. O preconceito (re)afirma a medida comum, *uma opinião formada*, referindo uma norma à outra e operando por apropriações imprevisíveis (FRANÇA, 1998, p. 209).

A outra questão perguntada foi como os educadores da escola lidam com as diferenças na sala de aula, Prof. A respondeu que “os professores não levam em conta as diferenças na hora do trabalho com os alunos. As ações são homogêneas”. Essa forma de trabalhar do professor que não leva em conta as diferenças existentes em sala de aula referencia ainda mais os posicionamentos de

França explicitados na sua citação.

Na síntese da mediadora, realizada depois da exposição dos grupos de trabalho, chegou-se ao seguinte diagnóstico:

- *Indiferença* – motivação é algo interior. Indiferença gera desrespeito, gera baixa autoestima, gera violência.
- *Homogeneidade* – tratamos as pessoas, em particular os alunos, de forma igual, cada um possui uma história de vida. O aluno não é saco vazio.
- *Ética* – perpassa entre o meu discurso e a minha prática.
- *Afetividade* – Quando há afetividade nas relações, geralmente se tem melhores resultados.

Prof. F complementou a síntese da mediadora citando um teórico “[...] e disse que a palavra-chave era *Solidariedade Social* e no nosso caso era *Solidariedade Educacional*. Ainda avaliamos como medida de punição e não os instigamos a aprender [...]” Essa intervenção do prof. F de fato não vai de encontro à síntese realizada pela mediadora, ela é complementar. Pois a efetividade da solidariedade, seja social ou educacional, só terá efeitos se os gestores, professores e funcionários superarem práticas como a indiferença e homogeneidade; e serem éticos, políticos e afetivos nas suas relações cotidianas.

Acrescentamos, ainda, que a síntese da mediadora vai ao encontro dos achados apreendidos durante as observações de campo. Identificando a indiferença como fonte de outros problemas escolares, assim como a homogeneidade das práticas dos professores, ausência de ética e afetividade nas relações interpessoais. Assim, tem-se um campo de possibilidades de atuação e de escolhas em que os gestores e professores decidirão quanto a perdurar ou não um ciclo de alienação que tem sérias repercussões no futuro de crianças, adolescentes e jovens.

3.2.8.5. Percepções do núcleo gestor e professores sobre o clima organizacional da escola

O clima organizacional, segundo Luck (2010, p.65), é identificável pelas representações que as pessoas fazem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de vivência e que lhe provocam estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumido a partir dos significados construídos em relação a esse conjunto de coisas. Dessa forma, cito alguns

posicionamentos de gestores e de professores sobre clima organizacional.

- *As motivações realizadas através de mensagens eram feitas [aos funcionários e docentes], mas acredita que muito precisa ser feito;*
- *Tem dia que tem conflito, tem dia que não, mas no outro dia a gente conversa/ chama para conversar e questiona;*
- *Conflito de idéias no encaminhamento dos trabalhos da gestão/os sujeitos que compõem o núcleo são de diferentes áreas do conhecimento (inglês, matemática e pedagogia);*
- *Procuram planejar e seguir do começo ao fim/ às vezes tem obstáculo;*
- *O clima não é muito bom; talvez por falta daqueles que dirigiam que não cobravam e se criou um ciclo vicioso;*
- *Os professores têm a necessidade de alguém que os dirija, pois eles têm vontade de ver a melhoria da escola;*
- *Acha negativo. Tem sempre aquela separação entre os funcionários/ sugere palestras;*
- *Relacionamento individualizado/ pessoas desconfiadas/ desacreditadas.*
- *O clima é melhor entre os professores, quando se trata do pessoal do administrativo e gestores esse clima se quebra/des crédito;*
- *Falta motivação e estímulo.*

Existe uma predominância, nessas percepções, de um clima organizacional mais negativo que positivo. Talvez porque, para os entrevistados, falar em clima organizacional dê uma idéia de ambiente de conflito, e conflito seja sinônimo de desordem, de barco sem direção. Porém, foi a forma encontrada para dizer que está faltando algo para a harmonização desse ambiente organizacional que favoreça as relações interpessoais e as finalidades da instituição. Ignorar conflitos não os regulando pode levar à produção de ambientes de desestímulo e descrédito.

O núcleo gestor tem um papel fundamental em agregar valores que fortaleçam as ações dos profissionais, bem como regular os conflitos existentes na comunidade escolar. Como salienta Luck

O papel e a influência do diretor da escola sobre o clima organizacional da instituição é reconhecido em estudos, até mesmo em percepções cotidianas. Estas são resumidas na asserção comumente feita de que “a escola tem a cara de seu diretor”. De fato, observa-se que se o diretor escolar é omissivo e adota uma atitude de indiferença diante dos desafios escolares e das situações difíceis, deixando-as ocorrer sem interferência, ou enfrentando-os apenas burocraticamente, assim costuma ser o clima escolar: descompromissado ou burocratizado; se o diretor é autoritário e atua sobretudo sobre as questões formais, a prática geral da escola adota essa tendência e até a avaliação da aprendizagem dos alunos passa a ser praticada como uma questão de exercício de autoridade ou formalismo, focada na nota que precisa ser dada para cumprir essa exigência e deixando de ter papel pedagógico e de feedback. (2010, p.67-68).

O estilo de administrar/gerir do diretor e núcleo gestor da Unidade Escolar Utopia, caracterizado como mais técnico-científico que democrático participativo, nos ajuda a perceber as lógicas da ação e teleológicas assumidas ao longo das vivências na comunidade escolar e o seu efeito nesse mesmo ambiente. Além das continuidades e descontinuidades desse fazer administrativo que interferem tanto no dia a dia da escola, quanto na própria rotina organizativa do núcleo gestor. Assim, percebemos que a rotina do núcleo gestor não confere com o que se espera que ele faça, tanto em nível das situações-problema da escola, assumindo prioridades, como no que está prescrito nos documentos de orientação sobre suas atribuições⁷². Não observamos por parte do núcleo gestor, da direção, descentralização e desconcentração de poder e feedback constantes, necessários entre outras coisas para uma boa convivência e comunicação. Isso acaba por concentrar tudo no diretor que por certo não dará conta das inúmeras atribuições e das situações-problema que podem surgir em cada momento.

Participar de uma organização educacional enquanto administrador/gestor implica ter consciência de um papel a desempenhar, sobretudo, que esta forma de atuar repercutirá, sobretudo, na concretização dos objetivos da escola, conseqüentemente, na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens sujeitos de direitos que darão prosseguimento a um projeto de sociedade. Significa dar entonação⁷³ na condução das atividades da escola, distanciando-se das

⁷² De acordo com a apostila de orientação do gestor/SEDUC-PI (2010) na rotina do núcleo gestor existem ações que devem ser realizadas todos os dias, semanalmente, bimestralmente, semestralmente e uma vez por ano. Vejamos algumas: cumprir a agenda do dia, cumprir o calendário escolar, assegurar o controle de frequência e acionar providências: aluno, professores, demais servidores, assegurar que os alunos estão nas salas de aula ou em atividades/locais apropriados, assegurar que os professores estejam nas classes e estimular o cumprimento do programa de trabalho, verificar saldos e pagamentos, assegurar a manutenção do clima cordial na escola entre: alunos, professores, funcionários, pais; assegurar que os professores estejam cumprindo seus planos de curso; assegurar o atendimento às solicitações de documentos fornecidos pela escola, bem como a organização dos documentos e informações existentes; assegurar a frequência de alunos, professores e demais servidores; avaliar o andamento do plano individual de trabalho; analisar a situação financeira da escola; verificar o suprimento e as necessidades de compras; estabelecer a agenda de eventos do próximo mês; avaliar o rendimento do aluno e acionar medidas de recuperação; submeter as contas à aprovação dos respectivos conselhos fiscais; realizar o censo escolar; programar as atividades para o período de férias; rever o PDE; organizar matrícula e rematrícula; organizar e implementar a conclusão do ano letivo; definir enturmação e montar o quadro de professores; avaliar e divulgar os resultados dos alunos; elaborar o calendário de eventos; participar da avaliação externa; promover a escolha dos livros didáticos; inventariar o patrimônio; realizar o balanço anual.

⁷³ De acordo com Heller (1970), tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação, etc.. O

cotidianidades de forma a atingir não só a missão e os objetivos da escola, mas o próprio desenvolvimento humano, moral e político dos indivíduos que compartilham o cotidiano da vida escolar.

3.2.8.6 *Percepções do núcleo gestor e professores sobre os conflitos na escola e suas regulações*⁷⁴

Segundo Lederach (apud Callado, 2004, p.25) “[...] o conflito é essencialmente um processo natural de toda a sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, que pode ser um fator positivo nas mudanças e nas relações, ou destrutivo, segundo a maneira de regulá-lo.” O conflito é natural e sempre existirá dada a diversidade de opiniões, não se pode extingui-lo, mas como coloca Lederach pode-se regulá-lo, de forma que se produzam relações e ambientes harmoniosos.

Foram captadas as percepções dos gestores e professores, elencadas abaixo, sobre a existência de conflitos na escola e como são regulados.

- *Há conflitos em todos os pontos: professores, funcionários, alunos e gestores;*
- *Enquanto houver preocupação com a vida dos outros e não do coletivo, não se faz diferente;*
- *A mudança ocorrerá quando cada um incorporar dentro de si o desejo de mudar;*
- *Não tem esses conflitos não;*
- *Os alunos são hiperativos;*
- *Tem conflitos mais são isolados;*
- *Exigência de farda para aluno pobre*
- *Colocar o aluno para fora da sala de aula*
- *O conflito entre professor e aluno se dá pela falta de metodologia do professor (se refere a alguns professores);*
- *Alunos reprovados e evadidos;*
- *O diálogo tem sido utilizado para resolver os conflitos;*
- *Acontecem só briguinhas de colegas, intrigas.*
- *Alunos da comunidade usam “drogas”, não respeitam o professor, entram com arma;*
- *Os conflitos comuns são entre gestores e professores e acontecem por*

aparecimento de um indivíduo em dado meio “dá o tom” do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo [...].

⁷⁴ Substituo a palavra resolução por regulação seguindo as razões apresentadas por Lederach (apud Callado, 2004). Propõe substituir o termo “resolver” pelo de “regular”, já que “resolver” sugere, de forma implícita, que o objetivo final é o de eliminar o conflito. Regular supõe que os conflitos não começam e terminam, mas que emergem e diminuem. O objetivo é o de compreender e ajustar, quer dizer, regular o processo para que se encaminhe na direção de fins produtivos.

- falta de apoio; a gestão jogar a culpa no professor;*
- *Os conflitos não são resolvidos, são abafados, por incapacidade da gestão em resolvê-los;*
- *Os conflitos são de ordem organizacional, por cobranças da gestão em relação aos professores;*

Callado (2004) distingue os conflitos manifestos dos conflitos latentes. O primeiro é aquele em que as partes implicadas são conscientes da situação e atuam de algum modo a partir dessa consciência. É passível de regulação. Um conflito latente é aquele em que uma ou várias partes implicadas não são conscientes da situação existente e, muitas vezes, tende a ser ignorado, intencionalmente ou não. Verificamos, aqui, conflitos manifestos na instituição e, por vezes, expressos no dia a dia e sob olhar dos alunos, complicando o cotidiano da escola. Entretanto, os conflitos são identificados mais no outro do que em si, o que o distancia de sua possível regulação. Outra situação é que, ao sinal de um conflito, ou crítica, tomada como conflito, a direção/núcleo gestor se posiciona sempre em defesa, não atentando para olhar a realidade com outras lentes.

Callado (2004) nos ajuda a compreender a natureza dos conflitos agrupando-os em dois grandes campos: os que fazem referência a situações estruturais e estratégicas e os emocionais e afetivos.

Entre as primeiras, podemos destacar as relações de igualdade e desigualdade entre as partes, as conseqüências do conflito a curto, médio e longo prazo para cada uma das partes, etc. Entre as situações emocionais e afetivas, podemos nomear as relações anteriores entre as partes, a percepção do conflito e do outro, a personalidade dos negociadores, as atitudes, pré-julgamentos e estereótipos de uma parte com respeito à outra, etc.. Em qualquer caso, uma regulação do conflito a partir de uma perspectiva de paz positiva e, conseqüentemente, sem recorrer à violência, implica a necessidade de levar em conta todas estas variantes. (JARES apud CALLADO, 2004, p.25-6).

Partindo da contribuição de Jares, podemos classificar, então, que os conflitos existentes na administração da Unidade Escolar Utopia são conflitos de idéias, de ordem estratégica, que interagem com situações emocionais e afetivas. Por que acontecem esses conflitos nesse ambiente escolar? De acordo com uma das entrevistadas, os conflitos se dão pelo fato de os profissionais que compõem o núcleo gestor serem de diferentes áreas (inglês, matemática, ensino médio e pedagogia), dificultando a comunicação e o entendimento sobre as prioridades da escola. As prioridades assumidas no exercício de suas funções, cotidianidade, não

são definidas no coletivo, mas individualmente, conforme compreensão dos seus papéis. O acesso ao conhecimento necessário ao desenvolvimento de suas atividades é desigual e o autoritarismo de uns em relação ao outro desestabiliza emocionalmente a parte mais vulnerável. Isso fragmenta e despotencializa a organização, o que a deixa vulnerável em relação a (re)produção de fenômenos que interfiram nos seus propósitos. A exemplo, uma simples não comunicação de um fato pode ocasionar um dano a um sujeito (aluno, professor, etc.).

Outros conflitos são provenientes da falta de trato dos gestores em lidar com a diversidade de situações, agindo de forma espontânea, sem avaliar os prejuízos das suas exigências e estratégias para cumprimento das normas. Por exemplo, a exigência de uniforme para alunos de baixo poder aquisitivo; a colocação de alunos para fora da sala de aula; os impasses gerados entre professor e aluno, em virtude de indisciplina, consequência da falta de metodologia do professor; a falta de avaliação entre gestores e professores sobre sua atuação; o discurso da culpa em função dos resultados da escola e, por fim, as cobranças por parte da direção/núcleo gestor que fluem de forma não pedagógica e sim autoritária⁷⁵.

O conflito, mencionado acima, identificado por um dos gestores como resultante da hiperatividade⁷⁶ dos alunos, de acordo com o observado em campo, está mais próximo da indisciplina do que de um transtorno neuropsicológico. Não há casos, observados, diagnosticados por profissionais competentes, identificando alunos desta escola com esse tipo de transtorno. Requer cautela por parte dos profissionais no uso de termos e da classificação de alunos indisciplinados como hiperativos. É preciso atuar conhecendo o aluno e as causas da indisciplina na escola.

Aspectos das práticas da administração/gestão observados no trabalho de

⁷⁵ Segundo Machado (2008, p.41-2) [...] o autoritarismo é sempre uma extrapolação de âmbitos, um desrespeito aos limites. [...] Uma situação interessante, portanto, se coloca para todos os que exercem algum tipo de autoridade: não é desejável extrapolar os limites que a constituem, nem omitir-se, deixando de exercê-la no âmbito de sua competência. No primeiro caso, a extrapolação conduz ao autoritarismo, sempre detestável; no segundo, à prevaricação, ou à irresponsabilidade que pode ser criminosa.

⁷⁶ A hiperatividade, denominada na medicina de **desordem do déficit de atenção**, pode afetar crianças, adolescentes e até mesmo alguns adultos. Os sintomas variam de brandos a graves e podem incluir problemas de linguagem, memória e habilidades motoras. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizado e comportamento. Os professores e pais da criança hiperativa devem saber lidar com a falta de atenção, impulsividade, instabilidade emocional e hiperativa incontrolável da criança (site: http://www.saudeinformacoes.com.br/bebe_hiperatividade.asp)

campo e manifestados em suas percepções denotam valores negativos provenientes de uma cultura externa ou interna⁷⁷ da escola que se entrelaçam na produção do cotidiano local. Dessa forma, sistematizamos abaixo algumas características observadas da cultura desta escola, que são conflitivas e que podem ter implicações com o fenômeno da violência escolar.

Quadro 13 – Características da cultura escolar da U.E. Utopia

| Cultura Externa | Cultura Interna |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Depreciação do serviço público • Individualismo • Autoritarismo • Controle/dominação • Adultocêntrica | <ul style="list-style-type: none"> • Problema da escola é o aluno • Omissão • Centralização • Sem autonomia para resolução dos problemas internos da escola • Dificuldade de comunicação • Pouca participação da comunidade escolar no enfrentamento dos reais problemas da escola. • Pouca solidariedade |

Quadro elaborado pela pesquisadora

Essas manifestações culturais classificadas em externa e interna são originárias, algumas delas, do tipo de sociedade que temos. Outros contravalores, como depreciação do serviço público, são sintomáticos, também desse sistema capitalista e da crise das instituições públicas em não responder ao seu papel diante da sociedade. O agente público, responsável administrativamente por esse espaço, torna a instituição pública e o atendimento um alvo de sua insatisfação e repúdio, privatizando o público. Poderíamos, também, relacionar aspectos da cultura externa com a cultura interna. Por exemplo, o adultocentrismo pode ter uma relação com o fato de a escola relacionar seus problemas ao aluno, fica mais fácil para os adultos projetar um problema no outro e naquele que é mais vulnerável. O individualismo, o autoritarismo e o controle/dominação podem resvalar na pouca participação da comunidade e falta de resolução de seus problemas, na omissão e centralização por parte da direção da escola.

O estilo de gestão da Unidade Escolar Utopia, já caracterizada anteriormente

⁷⁷ Segundo Nóvoa (1992, p.29), é possível distinguir várias utilizações do conceito de cultura organizacional [...]. Estas definições permitem distinguir entre cultura interna (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e cultura externa (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade). Ora a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. [...]

como técnico-científica, possui alguns desses traços culturais que corroboram o tipo de concepção e que são desagregadores das relações interpessoais, gerando constantes conflitos. Transcrevemos abaixo entrevistas de dois professores da U.E. Utopia que identificam situações de conflitos no cotidiano da escola, muito deles decorrentes da postura dos gestores.

Os conflitos mais comuns são de gestores e professores, os conflitos são: falta de apoio, isso por conta de problemas já anteriores e isso vai se alargando, vai só crescendo. No relacionamento não existe uma preocupação pra que esse relacionamento seja, eu não diria recomeçado, mas seria uma, como eu disse dos profissionais de apoio se sentem como se eles fossem discriminados, no sentido de: o professor é responsável por tudo que acontece, tudo a gestão joga pra cima do professor, esse professor é como se fosse uma bola, ele retorna a responsabilidade pra gestão, a gestão não apóia. Então existe um clima (pausa), quebrado de gestão e professores. (Entrevista, profa. J, 2010)

Bom, alguns conflitos de ordem organizacional, por questão dos próprios professores, a direção cobra, alguns professores ficam chateados, às vezes alguns professores são questionados por determinados alunos, que desrespeita a presença a forma de ministrar o conteúdo, isso aí gera certo conflito do professor com a direção da escola, com o coordenador, mais no meu caso particular de dirigir isso nunca aconteceu, mais procurei sempre ser maleável e que eu não lembro, mais eu fui questionado alguma vez aqui com relação ao meu trabalho, eu aceitei a sugestão e procurei mudar, consertar aquilo que por ventura a direção achava que estava errado, trabalho assim. (Entrevista, prof. L, 2010)

Essas duas entrevistas situam os conflitos existentes na escola no âmbito das relações entre gestor e professores/funcionários, outros sujeitos foram entrevistados que sequer admitem a presença dos conflitos na escola, e a outra maioria aponta que existem os conflitos apenas no âmbito dos alunos. Abramovay e Costa sugerem que

É necessário tomar cuidados especiais para que as relações sejam menos hostis, pois num ambiente em que prevalece a incivildade, alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar podem estabelecer uma relação de distanciamento com a escola, um sentimento de falta de pertencimento, levando ao desaparecimento das relações de amizade e solidariedade. (2006, p.56)

3.2.8.7 Percepções do núcleo gestor sobre autonomia

Autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de

interdependências e num sistema de relações (BARROSO, 1998, p. 16). Nesse sentido, autonomia tem uma relação com liberdade e com responsabilidade. De que forma?

Assumir a responsabilidade pelos nossos atos pressupõe a existência de liberdade, de possibilidade de escolha. Se agíssemos apenas seguindo ordens ou instruções de outra pessoa, ou se nossas ações fossem inteiramente condicionadas pelo contexto, não seria possível falar-se de assumir responsabilidades. Se, em determinada situação, não fosse possível exigir-se de nós procedimentos distintos do que efetivamente realizamos, não se poderia falar de liberdade, nem de responsabilidade em sentido próprio. O mero reflexo, a simples reação, o fazer condicionado é próprio do animal. Sem liberdade não se poderia falar de moral, nem de princípios éticos, mas apenas de condicionamento, de submissão acrítica (MACHADO, 2008, p. 29).

Por outro lado, a idéia de responsabilidade está indissociavelmente ligada à autoridade. Machado explica as vertentes principais da interdependência entre as noções de autoridade e responsabilidade: a pessoalidade e a coação.

Somente pode haver responsabilidade onde existe uma fonte de ações conscientes, ou seja uma pessoa. [...] A idéia de pessoa está associada, portanto, em sua origem a idéia de papéis. Na família, no trabalho, na política, continuamente atuamos, representamos, somos representados, agimos, interagimos desempenhando uma multiplicidade de funções. [...] De um modo geral, [...], caracterizamos-nos pelo feixe de papéis que representamos socialmente.

Um ponto fundamental na constituição da idéia de pessoa é o fato de que, em cada uma delas, existe uma região interna, um núcleo fundamental no qual ela é a maior autoridade sobre si mesma, assumindo as responsabilidades correspondentes. [...] A ninguém é concedido o direito, em nome de qualquer lei, de invadir tal região da pessoalidade, em que cada um é a maior, ou melhor, a única autoridade que prevalece. Invadir tal fundo significa destruir a integridade pessoal e constitui sempre um inaceitável exercício de autoritarismo.

Por outro lado, todo exercício de uma autoridade está inevitavelmente associado à assunção de responsabilidades no sentido de responder pelos atos de outras pessoas. Quem não deseja assumir tal responsabilidade nunca poderá exercer qualquer tipo de autoridade sobre outra pessoa. [...] Somente pode exercer qualquer tipo de autoridade quem se dispõe a correr riscos, a assumir responsabilidades (MACHADO, 2008, p.30-1)

Essa base teórica nos permite compreender o que é intrínseco ao exercício da autonomia e dialogar com as percepções dos gestores da Unidade Escolar Utopia sobre autonomia profissional e escolar, de forma a agregar mais elementos para nossas análises. Vejamos abaixo algumas das percepções dos gestores:

a) autonomia profissional

- *A direção não tem autonomia em relação à SEDUC, a única existente é a de dizer para o aluno não conversar com o outro.*
- *Não há autonomia em relação às decisões que se tomam internamente na escola, pois a diretora titular tira sua autonomia.*
- *Sua autonomia esbarra na dificuldade de encaminhamento da ação, à medida que tem que esperar por outro profissional, ou pela burocracia.*

b) autonomia escolar

- *Não há autonomia absoluta, e sim relativa (financeira, planejamento, grade curricular). Entretanto, a decisão da SEDUC em relação a normas, merenda escolar (cardápio), recursos financeiros insuficientes destinados a escola é a que prevalece. As atividades/reuniões muitas vezes chocam com as atividades da escola. Nem sempre é possível cumprir o calendário conforme orientação da SEDUC.*
- *Relaciona a autonomia da gestora a sua forma de administrar: “[...] tudo que é feito aqui deixo mais pro grupão resolver. [...] dou a idéia e o grupo delega algum professor ou coordenador [...]”*
- *A autonomia da escola é exercida em parte, pois tem um conselho escolar que toma as decisões da escola. Porém, [contraditoriamente] diz que esse conselho não funciona muito não [...] a gente tem que ficar adulando no dia das reuniões pra vir [...].*
- *Há uma hierarquia em que a escola deve seguir as metas da SEDUC/ tem autonomia para atingir esses objetivos.*
- *Não tem autonomia, o próprio sistema não propicia isso (no caso da aprovação e reprovação de alunos) o governo [...] tem esquecido a qualidade do ensino [...] professor, diretor terminam empurrando o aluno para frente.*

As percepções sobre autonomia profissional dos gestores não condizem com seus papéis, ou com a devida consciência das responsabilidades que lhes assistem, considerando que representam o núcleo diretivo da escola, exercem uma autoridade que na prática não está sendo assumida e reconhecida entre si. Isso acontece quando um gestor passa a adotar uma posição autoritária e de fechamento de si. Aliás, o autoritarismo representa um traço cultural profundo de nossa sociedade que precisa ser extirpado.

No caso das percepções sobre a autonomia da escola, o órgão superior tem sido um limitador de atuação da escola e, ao mesmo tempo, um subterfúgio do núcleo gestor em responder às suas dificuldades de exercício de seus papéis ou sendo omissos, ou ainda, por acumular funções de outro que não assume seu papel.

3.3 Reflexões sobre o cotidiano da administração escolar

A vida cotidiana, segundo Heller (1970), nos dá substrato para problematizar o

cotidiano escolar, bem como a subcategoria cotidiano da administração escolar. As categorias estruturais da vida cotidiana citadas por Heller se aplicam ao cotidiano da administração escolar, à medida que estas estruturas aparecem nas interações e vivências da escola em estudo. De que forma? Os indivíduos que fazem parte da sociedade são produtos das relações sociais que a engendram. Assim, um indivíduo que atua numa organização escolar não atua pela metade (o que já enfatizamos), ele é por inteiro (cultura, hábitos, costumes e possibilidades). Portanto, suas práticas cotidianas nos dirão a lógica assumida em seus atos e as perspectivas de mudança do *status quo* escolar. As normas e planejamentos da escola, aqui, são tomados em um viés organizativo coletivo, de unidade em função de objetivos e da missão da escola. Perseguir esses objetivos e compreendê-los como ato moral e político, dar vazão para que, mesmo em meio a cotidianidades, os gestores possam orientar-se pelo bem comum da comunidade.

Assim, os administradores/gestores têm um papel preponderante na dinamização e acompanhamento das práticas escolares. Se imbuídos de lógicas humano-genéricos, a administração tenderá a educar os demais, lhes dando inspiração para atuarem conjuntamente em prol da comunidade escolar. Contaminar o outro implica os gestores imprimirem sua própria entonação de forma que os laços produzidos serão de confiança, de participação e de motivação para contribuir com a organização e gestão da escola.

Em nosso estudo de caso, percebemos na trajetória dos números e da ação cotidiana da administração escolar uma distância entre as práticas e os referenciais elaborados pela escola. Esse distanciamento se dá por inúmeros fatores, alguns deles presumimos ser proveniente de um núcleo gestor não atuante, não coeso, e por outro, pela acomodação de professores e funcionários que se resignam em responder as suas tarefas pontuais, quando as fazem, salvo algumas exceções. Em síntese, além desses fatores já mencionados, a indiferença se agrega às características da vida cotidiana que reflete no cotidiano escolar, bem como em relação às suas finalidades (re)produtivas de sociedade. Ou seja, a tendência é a instituição escolar alienar-se aos eventos ou fenômenos, reproduzindo o sistema vigente e ao dia a dia, respondendo de forma fragmentada e pontual, atuando com um programa ou outro, sem uma conexão com questões mais amplas (sociais, culturais, políticas e éticas).

Essas dificuldades operativas estimulam na organização escolar a indisciplina

e a violência escolar, ou qualquer outra situação-problema que, se não regulada, origina uma outra situação a curto, médio ou longo prazo.

Portanto, a indiferença constitui-se uma das especificidades da cotidianidade da administração escolar da Unidade Escolar Utopia, cuja manifestação no cotidiano tem implicações na (re)produção do fenômeno da violência, seja *da* escola ou *na* escola. Esses achados manifestam-se de diferentes formas (a indiferença) no micro e no macro das instituições públicas, e que se encontram, nesse estudo, descritos no capítulo que segue como efeitos desses processos.

CAPÍTULO IV

REPERCUSSÕES DAS INDIFERENÇAS MANIFESTADAS NAS AÇÕES COTIDIANAS DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA: (RE)PRODUÇÃO DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Nos capítulos II e III estão contidos, respectivamente, recortes conceituais, legais, históricos e políticos da administração escolar, e um recorte do cotidiano escolar da Unidade Escolar Utopia, que se relacionam e apresentam probabilidade de (re)produção de fenômenos perturbadores do processo de ensino-aprendizagem, no caso a violência escolar. Nesse sentido, os números apresentados, anteriormente, da realidade educacional da Unidade Escolar Utopia são mostras de violências em relação aos seus principais destinatários: crianças, adolescentes e jovens, excluídos do seu direito básico à educação. Também estão afeitos a situações de violências funcionários, professores e diretores, contudo, estes estão numa condição diferenciada, a de protagonistas de uma realidade social e educacional na qual suas práticas são balizadoras de mudanças ou de manutenção de um *status quo*.

Nesse estudo, a indiferença é um dos determinantes que promovem ambientes de violência escolar, o ápice da agressão contra o ser humano. Assim, neste capítulo, pretendemos conceituar, identificar, descrever e refletir sobre as formas de violências (re)produzidas em diversas unidades escolares e, em especial, na Unidade Escolar Utopia que decorre, muitas vezes, de um cotidiano que é atravessado pelas indiferenças dos sujeitos escolares, sobretudo, de atuação do núcleo gestor da escola, que tem a tarefa precípua de administrar e gerir a organização escolar, dando os rumos para o conjunto da comunidade escolar, em

consonância com o PPP⁷⁸.

4.1 Incursão contextual e teórica sobre violência e violência escolar

O cenário brasileiro está imerso numa onda de violências e inseguranças, repercutido pelas mídias e nas relações humanas do dia a dia. Recentemente⁷⁹, em veículo de comunicação⁸⁰, um repórter noticiava a ação policial na favela do Cruzeiro, no Rio de Janeiro, contra organizações criminosas que comandavam o narcotráfico no interior dessa favela. O Estado, com suas forças de segurança, buscava inibir as práticas criminosas instaladas nos morros do Rio de Janeiro, numa ação de confronto. Esse cenário é um extrato das violências que amedrontam as pessoas, um ponto de estrangulamento localizado de um Estado que não conseguiu, ainda, garantir políticas públicas fundamentais às crianças, adolescentes e jovens.

Em outras partes dos nossos Brasis, ocorram talvez, não nas mesmas proporções, ações policiais dessa natureza coibindo violências que atingem famílias, escolas, adultos, jovens, crianças, adolescentes, idosos, etc.. Essa violência é chamada violência em si, *aquela que agride* e que resulta muitas vezes em lesão corporal e morte; são as que chocam profundamente a população causando terror, pânico e medo. Entretanto, existem as violências simbólicas, as mais sutis, que são ações que permeiam as relações sociais e se manifestam de forma não explícita, por meio de atitudes de preconceitos, indiferença, negação da identidade, por imposições, autoritarismos e diferentes formas de discriminação (SILVA, 2004). Essas, na maioria das vezes, são banalizadas na vida cotidiana. Estas diferenciações constituem, também, pano de fundo das discussões dessa literatura. Contudo, é importante atentar para o que Michaud (2001) nos sugere diante da pluralidade de entendimentos sobre esse fenômeno. As divergências de definições não implicam sua indefinição, nesse caso, quatro observações se impõem:

a) É preciso estar consciente de que as definições objetivas, ainda que as mais úteis, não são isentas de pressupostos e também não apreendem o conjunto dos fenômenos; b) Há na apreensão da violência um componente subjetivo que depende dos critérios utilizados: critérios jurídicos, institucionais, valores do grupo ou do subgrupo e até mesmo disposições pessoais. Não se pode comparar ingenuamente a violência na sociedade

⁷⁸ Instrumento de materialização dos anseios da coletividade escolar.

⁷⁹ 26 de novembro de 2010

⁸⁰ Jornal Nacional/Bom Dia Brasil do dia 26 de novembro de 2010.

inglesa do século XIII com a do século XX porque muitas normas mudaram; c) Não é possível haver um equilíbrio satisfatório entre um e outro ponto de vista; pode-se apenas corrigir um pelo outro adotando, a cada vez, uma distância, isto é, mudando de perspectiva; d) é preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre a violência: cada sociedade está às voltas com a sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Às grandes questões filosóficas e às grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, as ações através das quais as sociedades se administram (MICHAUD, 2001, p.14).

Esse conjunto de observações feitas por Michaud (2001) sobre o fenômeno da violência mostra-nos a relatividade do termo e a complexidade histórico-social da violência. A forma como o homem resolvia seus impasses e conflitos na sociedade era diferenciada, as normas e as instituições sociais regulavam essas formas sociais ofensivas para a vida humana.

As violências físicas são as que têm maior visibilidade e ocupam o espaço da mídia, reforçando sentimentos de insegurança da população. Ressalta Michaud, ao tratar sobre Mídia e Violência em sua obra “A violência”, que a relação do homem com o mundo passa pelas imagens.

As relações dos indivíduos com os acontecimentos e os fatos passam em parte pela experiência direta que eles têm, mas também pelos testemunhos e evidências indiretos que recebem. Por muito tempo essa evidência indireta foi transmitida através do testemunho escrito ou oral, com as incertezas que o acompanham. Mas agora a enorme massa de informação veiculada pela mídia multiplica as evidências indiretas e parte importante da experiência do mundo passa pelas imagens que nos mostram as coisas como se estivéssemos lá ou como se tivéssemos estado, que até se propõem como meros duplos dos acontecimentos. (2001, p. 49)

As mídias são responsáveis, em boa parte, pela difusão da violência e isso reforça valores que degradam a condição humana de homens e mulheres nas suas relações sociais e humanas. Além do que, as exposições feitas através da mídia dão destaque aos atos praticados por pessoas provenientes de classe baixa, dando um tratamento diferenciado numa nítida relação entre pobreza e violência. Outros espaços institucionais, também, contribuem para a disseminação de uma cultura de violência, alimentando um ciclo que desfavorece a construção de humanidades/cultura de paz.

Fontes, May e Santos (1999) associam a violência às questões socioeconômicas, culturais, conjunturais e políticas que envolvem o ciclo social de um indivíduo e que devem ser sempre contextualizados em função do seu ambiente

e de suas relações sociais. Além disso, acreditam ser a melhor forma de compreender a importância de analisar o problema da violência como uma questão de direitos humanos e não meramente como uma questão epidemiológica⁸¹. Pois, “a interação do indivíduo com seu ambiente e a garantia dos direitos humanos são fatores essenciais para a promoção de comportamentos sociais que garantam a paz e harmonia entre os indivíduos” (IDEM, 1999, p.18).

A questão epidemiológica, uma das formas de entender o fenômeno em nossa sociedade, está sempre relacionada à delinquência. Essa concepção reduz a manifestação do fenômeno que distancia da idéia de que todos os indivíduos estão suscetíveis a se comportarem de forma violenta, sem, necessariamente, estarem infringindo qualquer lei, norma ou regulamento (IDEM, 1999, p. 19). Com efeito, ressalta que

Todos os comportamentos relacionados à violência estão diretamente influenciados pelo ciclo de relações de um indivíduo com grupos da sociedade: sua família, seus amigos, seus colegas de escola ou trabalho e a própria sociedade em geral. Esse ciclo pode tanto receber influências negativas ou positivas do indivíduo em direção a toda a sociedade, como da sociedade em direção do indivíduo [...] (IDEM, 1999, p.19)

Portanto, há um movimento cíclico, que pode ser alimentado ou não por uma cultura de violência e que está implicada nas interações sociais. Assim, Fontes, May e Santos (1999) definem que para cada espaço de interação há um tipo de violência. A figura 2 ilustra e amplia a idéia inicial dos tipos de violência.

⁸¹ De acordo com o minidicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o termo epidemia significa: 1) ocorrência súbita, e em número elevado de pessoas, de doença, esp. infecciosa; 2)aparecimento intermitente de doença infecciosa contagiosa, a qual rapidamente se difunde.

Figura 2 – Ciclo da violência por espaço de interação



Destacamos, dentre as violências especificadas acima, as violências da escola e das políticas alvos, também, deste capítulo considerando a natureza deste estudo. As demais tipificações não serão explicitadas aqui, cumprem momentaneamente a tarefa de nos situar nesse universo de interações.

O conceito de violência desenvolvido por Hannah Arendt (1994) em seu livro “Sobre violência” traz distinções importantes sobre o binômio violência e poder, interpretando que essas palavras são tomadas como sinônimos porque têm a mesma função, no caso o da dominação do homem sobre o homem: “Somente quando os assuntos públicos deixam de ser reduzidos à questão do domínio é que as informações originais no âmbito dos assuntos humanos aparecem, ou, antes, reaparecem, em sua autêntica diversidade.” Segue, então, a explicitação de Arendt (1994) para o sentido de cada terminologia:

O *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para

agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. [...]

Finalmente, a *violência*, como eu disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo (ARENDRT 1994, p. 36-7).

Assim, essa diferenciação não confere, na prática, com alguns casos de uso de poder feito por instituições, pois, à medida que seu poder é exercido, são implementadas formas de violência quase imperceptíveis. Referimo-nos à violência institucional que, em outras palavras, são as ações que se traduzem em políticas ineficientes do Estado, numa nítida associação entre poder e violência. Essa violência é reproduzida em diversos âmbitos, da escola até as estruturas governamentais macro. Para exemplificar, vou relembra uma citação do capítulo I:

A ausência de condições políticas e econômicas, para uma efetiva democratização – refletiu-se, por exemplo na questão da autonomia escolar, um dos aspectos mais importantes para a democratização da gestão do ensino no país, mas que sempre esbarrou no problema dos recursos para a educação [...] (MINTO, 2010)

Esse é um exemplo de violência institucional, dentre vários que se poderia citar, em que o Estado não responde às necessidades de seu público-alvo. Nesse caso, há um condicionamento político e econômico, que, se não superado, não se resolve o problema da autonomia escolar.

A violência escolar, quanto a sua conceituação, não é muito diferente da significação de violência, termo mais amplo, que é, também, polissêmico. Assim, vamos ver alguns conceitos de teóricos que estudam essa especificidade.

Marra e Tosta (2008) no capítulo: “Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola”, de seu livro “A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola”, organizados por Gonçalves e Tosta, depois de imergir em diferentes concepções de teóricos como Eric Debarbieux, Claude Chenais, Spósito, Gilberto Velho, Arendt, Mafessoli e dos sujeitos participantes de sua pesquisa sobre violência escolar, concluiu que

Falar de violência é antes de tudo se colocar no ponto de referência do

outro porque, a partir do discurso dos que sofrem a violência, podemos nos aproximar de uma significação a mais, capaz de ampliar o conceito, torná-lo mais polissêmico ainda, e oferecer bases para uma reflexão cada vez mais profunda e que possa conduzir a estratégias eficazes de negociação e conciliação. Descriminalizada ou não, violência para esses atores escolares diz respeito a tudo aquilo que se impõe ao outro, causando-lhe danos em sua integridade física, emocional e psicológica. (MARRA e TOSTA, 2010, p. 184-5).

Essa concepção nos induz a procurar a significação de violência escolar entre os sujeitos da administração escolar, para que possamos perceber o nível de consciência desses sujeitos sobre a existência desse fenômeno no espaço escolar e como atuam em relação aos casos existentes. Suprimos essa expectativa nos tópicos que seguem.

Em relação à indisciplina por alguns tida como causa e também como uma forma de violência, cabe-nos explicitar também as possíveis diferenciações dessas terminologias.

Ao termo indisciplina, pressupõe entender o que é disciplina no âmbito da escola e sob que referente se fala em indisciplina. Parrat-Dayan (2009, p.20) conceitua como “um conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social e que vem acompanhado de sanções nos casos em que as regras e/ou obrigações forem desrespeitadas”. O conceito de indisciplina pode ser traduzido de múltiplas maneiras dependendo do marco de referência: aluno, professor, escola, etc.

[...] Se considerarmos o referencial aluno, a noção de indisciplina se expressa em suas condutas, nas inter-relações com seus pares e com os profissionais no contexto escolar e, ainda, no contexto do seu desenvolvimento cognitivo. Um aluno indisciplinado, portanto, é aquele que possui uma conduta desviante em relação a uma norma explícita ou implícita.

Olhando pelo referencial da escola e na medida em que se manifestem as contradições com relação aos referenciais que ela assume, poderia se considerar que é a escola a indisciplinada. [...]

[...] a indisciplina escolar não é um fenômeno estático nem um fenômeno abstrato que mantém sempre as mesmas características. [...] Em cada caso, é necessário questionar o grau de participação da escola na causa da indisciplina, e não assumir a posição ingênua e autoritária que sugere, sem fundamento algum, que o problema reside e se origina na atitude do estudante (IDEM, 2009, p.21-2)

Essa distinção feita inicialmente atenta para que se analise de onde partem realmente os atos de indisciplina e quem os provoca, dando elementos para construção de estratégia de prevenção em relação à violência escolar.

A violência escolar constitui-se nos eventos de natureza mais grave, previstos ou não na legislação. “São atos que violam regras sociais mais amplas e tendem a ser condenadas, sobretudo devido aos danos pessoais, presentes ou futuros, que podem acarretar aos sujeitos ou ao patrimônio escolar”. (SILVA e NOGUEIRA, 2008, p. 59).

Portanto, tanto a indisciplina como a violência escolar precisam ser compreendidas no contexto em que acontecem, observando-se as medidas pertinentes, conforme a sua natureza e gravidade.

Charlot distingue três situações de violência escolar: a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

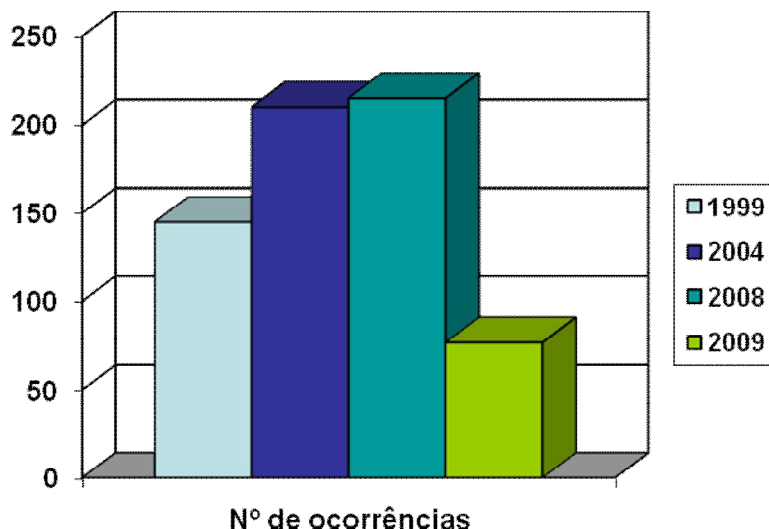
A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]; a violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]; e a violência *da* escola é a violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição das classes, de atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, etc.). (2005, p. 127).

As várias vertentes conceituais de violência e violência escolar exploradas acima serão retomadas abaixo quando realizarmos a análise da empiria em nosso estudo de caso. Por enquanto, podemos nos fazer a seguinte questão: se a violência é um fenômeno que está na cultura humana, que perpassa pelas diversas instituições sociais (família, escola, etc.), como essa violência está acontecendo nas escolas da rede pública estadual de ensino e como está reagindo o Estado (governo) no enfrentamento dessa situação?

4.2 Um breve retrato da violência escolar na rede pública estadual de ensino e políticas de enfrentamento da SEDUC/PI

No gráfico 01, constatamos um aumento crescente das ocorrências de violências nas escolas da rede pública estadual de ensino na década de 2000, no município de Teresina, conforme registros do policiamento escolar. O policiamento escolar é um órgão específico do Estado, criado para dar suporte às escolas públicas em casos de violência escolar, atuando em função das solicitações das escolas, seja para coibir atos de violência, realização de palestras, visitas, etc..

Gráfico 01 - Nº de ocorrências de violência escolar registradas em Escolas Públicas da Rede Estadual – 1999/2009 (1º sem) – Município: Teresina



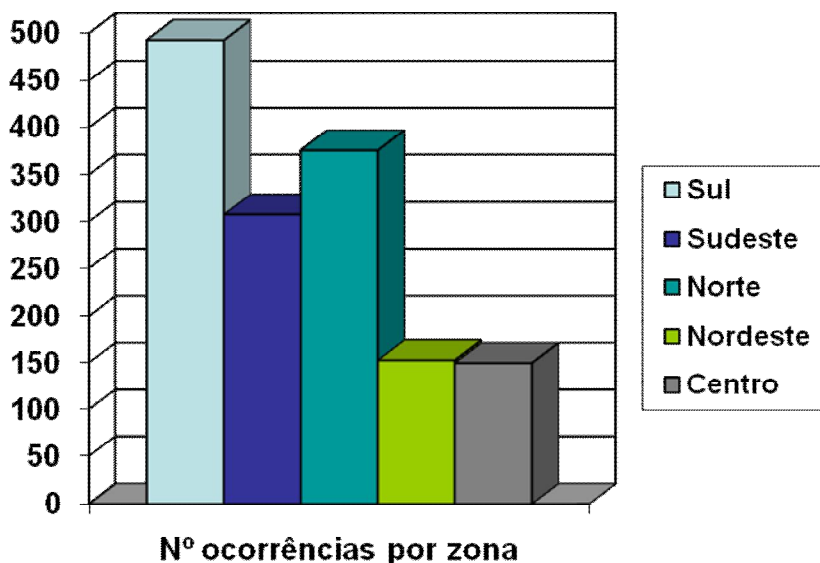
Fonte: Relatório estatístico do Policiamento escolar
Elaborado pela pesquisadora

Esses números são provenientes de escolas das cinco⁸² zonas de Teresina, que são apenas amostras, considerando que muitas das ocorrências de violência escolar não são informadas ao órgão competente. Temos em relação aos números apresentados um aumento crescente de violência escolar, considerando os anos de 1999, 2004 e 2008. O número de escolas relacionadas nos relatórios do policiamento escolar de 1999 para 2009 aumentaram de 75 para 130 escolas, sendo que nem todas sinalizam ocorrências de violência escolar. Em 2009, os números não representam os quantitativos do ano todo (só até jun/09), em virtude da época em que foram fornecidas as referidas informações para esta pesquisa.

No gráfico 02, temos uma síntese das ocorrências de violência escolar, por zona.

⁸² Divisão administrativa adotada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/PI

Gráfico 02 - Demonstrativo por Zona das Ocorrências de Violências nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Teresina 1999 a 2004 e 2007 a 2009 (até junho)



Fonte: Relatório estatístico do Policiamento escolar

A zona sul se destaca quanto ao número de ocorrências, na liderança por 7 anos (1999 a 2003, 2007 e 2008), seguida da zona norte (2004 e 2009)⁸³. São regiões pouco assistidas pelo poder público em nível de políticas públicas sociais, diferente das regiões nordeste e centro, onde se concentram populações de maior poder aquisitivo e com benefícios em infraestrutura.

Quadro 14 - Procedimentos Adotados pelo Policiamento Escolar após o Atendimento da Ocorrência – 1999 a 2009(até junho)

| Procedimentos | Totais |
|-------------------------------------|----------|
| Condução à delegacia | 152 |
| Condução à delegacia do adolescente | 78 |
| Evasão do local | 734 |
| Condução do aluno a residência | 17 |
| Resolvido pelo/a diretor/a | 86 |
| Resolvido no local | 588 |
| COPOM | 33 |
| Totais | (*)1.688 |

Fonte: Informações extraídas do relatório do policiamento escolar

(*) Mais uma vez a soma geral não confere com as outras somas dos quadros anteriores (em anexo)
Elaborado pela pesquisadora

⁸³ Ver quadro detalhado no apêndice

Verificamos que, nos procedimentos pós-atendimento das ocorrências, existe um grande número de adolescentes e jovens evadidos do local (734), em que não há maiores informações sobre o ocorrido. Das ocorrências resolvidas no local, em número de 588, presumimos que foram resolvidas pelo policiamento, e as 86 tiveram uma atuação eminentemente da direção da escola. Também não há relatos ou detalhes sobre essa forma de resolução. O total de 152 ocorrências foram de condução do adolescente ou jovem à delegacia e apenas 78 conduzidos para delegacia do adolescente. Ou seja, mais de 50% dos casos foram encaminhados para um órgão não especializado. Devemos considerar ainda que depois desse atendimento feito pelo policiamento e/ou órgão de repressão, outros encaminhamentos foram feitos atendendo às necessidades daquele(s) caso(s).

Os tipos de violências praticados no ambiente das escolas relacionadas no quadro 14, uma síntese dos dados estatísticos do policiamento escolar por tipo de ocorrência, na sua esmagadora maioria, são físicos e materiais e as violências simbólicas não são destacadas. Esses dados não trazem, também, a idade dos agressores e das vítimas, mas sabemos, por dedução, que na sua maioria são jovens entre 13 a 17 anos de idade, considerando o público atendido pelo ensino fundamental.

Para organizarmos as múltiplas formas de violência escolar, utilizamos a proposta de Charlot (2005) que classifica as situações de violência em três tipos (violência à escola/violência da escola e violência na escola), sendo que de antemão já observamos que no quadro abaixo não há nenhuma menção às violências da escola. Contudo, se formos pelo raciocínio de Charlot (2005), as violências à escola podem ser possíveis manifestações, efeitos da violência da escola. Infelizmente, só se pode supor, pois o *locus* constatável é o cotidiano escolar. Nesse sentido, os profissionais de educação devem ter atenção para as causas dos atos de violências e ver na indisciplina um fenômeno que pode gerar uma violência, um dano maior não só ao aluno, principal destinatário das políticas educacionais, mas também à organização escolar. Ater-se a esses eventos possibilita uma atuação mais consequente e propositiva em nível de políticas localizadas e no âmbito do sistema de ensino.

Quadro 15 – Classificação tipos de Violência escolar – Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino – Município: Teresina (1999/2009 (até junho)

| Classificação | Tipos de violências | Nº ocorrências |
|----------------------|----------------------------|-----------------------|
| Violência à escola | Vandalismo | 84 |
| | Arrombamento | 160 |
| | Agressão | 210 |
| | Ato obsceno | 8 |
| | Distúrbio | 175 |
| | Pichação | 8 |
| | Danos materiais | 10 |
| | Desacato | 4 |
| | Invasão a escola | 6 |
| | Poluição sonora | 1 |
| | Desordem | 92 |
| | Subtotal | 758 |
| Violência na escola | Homicídio | 1 |
| | Apedrejamento | 102 |
| | Porte de arma | 23 |
| | Furto | 223 |
| | Embriaguez | 65 |
| | Arma branca | 85 |
| | Agressão ao aluno | 7 |
| | Lesão corporal | 41 |
| | Ameaça | 191 |
| | Uso de drogas | 117 |
| | Tráfico de drogas | 17 |
| | Aliciamento | 1 |
| | Assalto | 49 |
| | | Subtotal |
| | Total | 1.680 |

Fonte: Extraído do relatório estatístico do policiamento escolar /SEDUC-PI Síntese quadro 24/anexos – Elaborado pela pesquisadora

Desse total de violências manifestadas, 1680, a maior parte é praticada por agentes externos, 988; 697 são praticadas pelos próprios alunos. Se mais da metade dos agentes que praticam violência na escola são externos, é preciso averiguar qual tem sido a relação dessas escolas com a comunidade. A relação escola-comunidade é uma das estratégias de prevenção em relação ao fenômeno da violência, de acordo com teóricos da área, como também, um importante aglutinador de valores e de preservação dos destinos da escola pública. É o que sugerem as autoras abaixo:

[...] uma maior integração entre a escola e a comunidade levaria à ausência ou à atenuação destes atos, na medida em que a partir do diálogo com os usuários da escola, sejam pais, alunos ou inclusive usuários potenciais da

instituição de ensino, poder-se-ia conhecer melhor quais as expectativas da população com respeito à escola, seus medos, esperanças, etc. [...] (BATISTA, ODELIUS, 1999, p. 336).

Evidentemente, é preciso observar “esse como fazer”, que relação a escola estabelece com a comunidade e como os gestores compreendem essa relação, em que medida se dá essa relação. Aí, falamos em organizações democráticas voltadas para estimular a participação dos pais e da comunidade em geral nos problemas da escola. Muitas vezes, os gestores “protegem-se” não tornando transparente a sua administração e camuflando uma série de problemas; a exemplo, a participação de pais ou de representantes de entidades não governamentais do entorno da escola, quando essa relação é estimulada funcionam mais como mobilizadores e/ou articuladores do voluntariado para o trabalho da escola, isso quando acontece, o que não é ruim, apenas restrito, pois os gestores, principais articuladores, na maior parte das vezes, se encontram embebidos pelos afazeres do cotidiano, limitando-se às questões burocráticas da escola e participação em reuniões da Secretaria. Os pais, ainda, quando não assumem um papel ofensivo em relação à escola, seus gestores e professores, são passivos reservando-se às questões relativas aos seus filhos, e quando acontece não é de forma sistemática. Por outro lado, os números de violências praticados por alunos são significativos, exigindo uma posição governamental acerca de estratégias e políticas de enfrentamento ao fenômeno.

Os dados do policiamento escolar são ratificadores do incremento da violência escolar de 1999 (145 ocorrências) a 2008 (215 ocorrências) na rede pública estadual de ensino, em Teresina, o que corresponde a um percentual de 32% de aumento, no período observado. Os números não parecem exorbitantes, contudo, sabe-se dos transtornos que isso causa à escola pública, sobretudo, no ensino e aprendizagem dos alunos.

De 2003 a 2010, de acordo com os Planos de Trabalho da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, destacamos apenas uma ação direta no sentido de apoiar a escola nesse processo de prevenção e contenção do fenômeno da violência escolar, que é limitado pelo número de escolas atendidas que totalizam o número de 20 escolas. No caso, fazemos referência ao Programa Escola Aberta – Escola Comunidade, que realiza atividades nos finais de semana, ofertando oficinas educativas aos interessados (alunos e comunidade), cujo objetivo geral está em

[...] promover a interação entre a escola e a comunidade para a construção de uma cultura de paz, visando a redução dos índices de violência e a melhoria dos indicadores educacionais, através da abertura das escolas nos finais de semana, com a oferta de atividades sócio-culturais e esportivos. (PIAUÍ. SEDUC-PI / Orientações gerais, 2004, apud CARDOSO, 2010).

Infelizmente, o Programa tem falhas operacionais, é o que a pesquisadora Reis (2006, p. 47) constata em duas escolas da rede estadual beneficiárias do Programa: os alunos, mesmo conhecendo a importância das atividades desenvolvidas pelo Programa Escola-Comunidade⁸⁴, não conseguem relacioná-lo com o movimento em prol da Cultura de Paz. Outra limitação é o fato de o Programa não estar conectado com o cotidiano da escola, pois observamos, em muitos dos casos/experiências⁸⁵, que não se percebe uma relação entre as situações-problema do cotidiano da escola e sua ligação com as oficinas nos finais de semana. Falta o *feedback* do final de semana com o dia a dia da escola, e seus reais resultados. Por exemplo, se o programa é para potencializar o aluno no dia a dia da escola, os seus conhecimentos, não se verifica um acompanhamento da ação que envolve o aluno no final de semana com o seu desenvolvimento no período regular. Além disso, a coordenação do Programa às vezes fica isolada, sem receber o apoio dos gestores da escola, que devem ser, também, os articuladores e promotores dessa integração. Os dados em relação a esse programa a que tivemos acesso são mais quantitativos e poucos qualitativos, sobretudo, sobre os impactos na vida de crianças, adolescentes e jovens em sua vida escolar e relacional.

Além dessas ações, estão as políticas voltadas para a inclusão e diversidade desenvolvidas pela SEDUC/PI, que também atuam no campo da redução, principalmente, das violências simbólicas e do emponderamento de sujeitos mais vulnerabilizados da sociedade, como: crianças, adolescentes, jovens, mulheres, negros, índio, etc.. Destacamos alguns dos projetos e ações planejadas, que foram desenvolvidas e outras que permaneceram no campo das intenções⁸⁶, no período de

⁸⁴ Na época, o Programa não tinha financiamento do MEC, só recebendo em 2008, e mudando o nome para Programa Escola Aberta – Escola Comunidade.

⁸⁵ Constatação feita a partir de minha experiência enquanto gerente de inclusão e diversidade (2006/2007). O programa era uma das frentes de atuação da gerência. A Gerência de Inclusão Social e Diversidade, art. 33 do Regimento Interno da SEDUC/PI, tem como objetivo planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implantação de Políticas Educacionais e promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio a grupos socialmente desfavorecidos, que vivam em situações de vulnerabilidade social. (SEDUC/PI) Hoje, o Programa encontra-se em outra área, ligado à gerência de gestão escolar.

⁸⁶ Inúmeras situações contribuem para a não realização dos projetos e ações planejados em uma secretaria de educação: ausência de financiamento, dificuldades operacionais internas, perfil dos

2006 e 2007⁸⁷. São elas:

- ✓ Adquirir e distribuir material educativo sobre a temática da “diversidade na educação”, nas bibliotecas e salas de leitura da rede pública.
- ✓ Adquirir e distribuir documentos e legislação referente à temática dos Direitos Humanos para bibliotecas escolares.
- ✓ Capacitação de docentes (multiplicadores) na temática educação para a diversidade.
- ✓ Formular e implementar políticas voltadas para formação continuada de professores em comunidades quilombolas.
- ✓ Formular e implementar políticas de formação continuada dos professores visando ao cumprimento da lei 10.639/03.
- ✓ Elaboração do Plano de Trabalho de construção da escola na comunidade quilombola de Olho D’água dos Negros.
- ✓ Elaboração de Plano de Trabalho para aquisição de móveis e equipamentos escolares.
- ✓ Sensibilização nos municípios para a questão do semiárido.
- ✓ Oficinas de educação contextualizada com o semiárido para professores da rede estadual de educação.
- ✓ Realização de oficina sobre o material didático.
- ✓ Lançamento do Livro: O semiárido piauiense: vamos conhecê-lo?
- ✓ Formação de 68 educandos em magistério de nível médio.
- ✓ Elaborar e reproduzir caderno de experiência.
- ✓ Escolarizar 400 jovens e adultos, residentes de comunidade no campo.
- ✓ Estruturar o Fórum Piauiense de Educação do Campo.
- ✓ Escolarizar crianças, adolescentes, jovens e adultos através do Projeto Escola Itinerante.
- ✓ Sensibilização de 11 escolas do Projeto Escola Comunidade na temática da violência sexual contra crianças e adolescentes.
- ✓ Envio de folders informativos sobre o disque-denúncia às 05 regiões administrativas para divulgação nas escolas.
- ✓ Realização de encontro de formação de 54 multiplicadores do Guia Escolar.

técnicos, infraestrutura, etc..

⁸⁷ Período em que a pesquisadora encontrou-se à frente da Gerência de Inclusão e Diversidade – GID/SEDUC/PI.

- ✓ Implantação do projeto de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes nas escolas de ensino fundamental da 4ª Gerência Regional de Educação.
- ✓ Realização de encontro de formação sobre o Guia Escolar nas 05 regiões administrativas de Teresina.
- ✓ Formação de parcerias com entidades que atuam no enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes no estado do Piauí.
- ✓ Seminário de educadores no combate ao trabalho infantil na região sudeste.
- ✓ Capacitação sobre o Programa Bolsa-Família e Educação – frequência escolar.
- ✓ Monitoramento da frequência escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família.

As políticas de inclusão e diversidade, estratégia do Governo Federal e do Governo Estadual no Piauí, período 2003-2010, visavam intensificar ações de redução das desigualdades sociais em diversas áreas das políticas sociais com alguma repercussão na melhoria de vida de populações mais vulneráveis e em situação de extrema pobreza. Nas políticas educacionais, foram estimulados vários projetos e ações direcionadas para esses públicos, alguns deles mencionados acima. Essa opção do governo estadual e federal em priorizar políticas com um viés inclusivo refletiu-se na criação de órgãos específicos para a articulação dessas políticas em diferentes áreas e, principalmente, na educação. No âmbito do Governo Federal, o órgão competente para lidar com esses assuntos é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades – SECAD⁸⁸ e no Piauí, o setor responsável pelas questões de inclusão e diversidade, na Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC-PI é a Gerência de Inclusão e Diversidade – GID.

A criação de uma gerência ou setor ligado às causas das minorias e populações vulnerabilizadas é um ponto polêmico entre os que fazem a administração pública e os movimentos sociais, pois uns entendem que a discussão deve ser transversal às políticas adotadas no sistema, funcionando como princípio da ação dos profissionais da educação em todas as áreas, seja na gestão do sistema, seja na escola. Outros entendem que é preciso dar visibilidade para as

⁸⁸ Disponível no site <http://www.portal.mec.gov.br/index.php> , acesso em 11/02/2011.

causas das minorias, acelerando e induzindo políticas nessa área, já que há uma dívida social e histórica para com esses seguimentos.

Outras ações foram desenvolvidas pelo Policiamento Escolar (já mencionado acima) em parceria com SEDUC/PI. Em 2008 e 2009 aconteceu um projeto de formação para professores das redes públicas, municipal e estadual, desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí, Projeto Escola que Protege/MEC, através do Observatório de Juventudes e Violências nas Escolas, ligado ao Departamento de Fundamentos em Educação, Centro de Ciências da Educação/UFPI.

As políticas até então implementadas direcionadas para o enfrentamento de situações de violências são limitadas, considerando o número de escolas envolvidas em programas e projetos e o número de professores envolvidos na formação. Além disso, não existem programas/projetos voltados para a formação de mediadores de conflitos nas unidades escolares, principalmente, que envolvam os gestores e outros sujeitos da escola nesse processo.

4.3 Aproximações às formas de violências na/da/à Unidade Escolar Utopia

As situações de violências detectadas no ambiente da Unidade Escolar Utopia são de diferentes ordens, cuja análise e categorização dos eventos tiveram como fonte de informação o livro de ocorrências do ano de 2009 e as situações observadas durante o trabalho de campo. São violências físicas, verbais e simbólicas que serão classificadas conforme a situação de violência ocorrida na escola, segundo a proposta de Charlot (2005). Assim, separamos cada situação conforme o entendimento de sua natureza (violência da escola, na escola, à escola e indisciplina), para procedermos a uma análise sobre os casos e sobre os procedimentos adotados pela administração escolar sobre esses eventos. Ressaltamos que algumas ocorrências se repetirão em várias categorias, considerando que em um enunciado existem aspectos de diferentes naturezas e que serão negritadas para facilitar o nosso foco, sem perder o contexto do enunciado.

4.3.1 Situações de indisciplina escolar de alunos

Estão contidas nas anotações do livro de ocorrências (2009), também, situações de indisciplina, que às vezes são confundidas com atos de violência.

Marra e Tosta (2010) chamam atenção para os prejuízos do não estabelecimento dessas fronteiras entre indisciplina e violência. Ambas não podem ser ignoradas no cenário escolar, já que a indisciplina pode levar a uma situação de violência escolar. Elencamos abaixo as situações de indisciplina registradas no livro de ocorrência.

- **Uso de celular**
- **Comportamento estranho em criança**
- **[...]grupo de alunos fardados e não fardados bebendo próximo da escola.**
- **Aluno que desrespeita as normas da escola.**
- **“chegamos ao nosso limite é impossível manter um aluno deste temperamento”.**
- **Aluno que se comporta de maneira a brincar e não assiste a todas as aulas**
- **Recusa de alunas em fazer duas provas por mudança de calendário/ as duas alunas se agrediram/ uma era a favor da prova/ uma aluna foi suspensa somente podendo fazer avaliação com a participação dos pais.**
- **Aluno cheirando loló/ os alunos foram chamados e negaram/ ficou de se realizar conversas com os pais.**
- **Denúncia de alunos que foram vistos fumando na quadra**
- **Aluno chegando no segundo horário.**
- **Aluno fora da sala de aula/matemática**
- **Conversa com mãe sobre comportamento de aluno – atitude de desrespeito – baixou a calça e mostrou o bumbum na frente dos colegas de sala de aula, do Prof. G e TX ...“devendo sua mãe ter uma conversa para que sua atitude mude.”**
- **Sobre comportamento de aluno com Profª. – insinuação de colocação de aluno para fora da sala de aula.**
- **Aluno I registro que o mesmo chutou o quadro de sala de aula no horário do recreio. O aluno disse que não faz as tarefas e fica à tarde toda assistindo....“mais uma vez este aluno mostra o descompromisso com a escola que é um patrimônio nosso, o mesmo retornou para casa às 10:30 h.”**
- **Alunos se escondiam na biblioteca para não assistir à aula de ciências ministrada pela Profª. A. Os alunos foram suspensos/retornarão só com a presença dos pais.**
- **Barulho provocado por alunos com som interferindo na aula/ciências – a Profª. pediu silêncio – a direção recolheu o material pediu que o aluno comunicasse a mãe, mas o mesmo não o fez.**
- **Aparelho recolhido – celular**
- **Alunos bebendo próximo a escola – gasto do recurso do pró-jovem.**
- **Aluno usando celular em sala de aula**

As situações de indisciplina escolar de alunos, da escola em estudo, têm uma tendência de se disseminarem se não forem trabalhadas estratégias por parte dos administradores/gestores escolares que previnam sua existência na escola.

Nesse sentido, não podemos partir da idéia de que o evento ocorrido se deu eminentemente por causa da conduta do aluno; é preciso ver outras variáveis que podem interagir com a produção de uma dada situação de indisciplina.

Segundo a historiadora e filósofa M.T. Estrela (*apud* PARRAT-DAYAN, 2009), os atos de indisciplina podem ser agrupados em três categorias, que para nós funcionarão como subcategorias:

O primeiro tipo de indisciplina caracteriza-se pela intenção de escapar do trabalho escolar considerado fastidioso, pífio, desinteressante ou muito difícil. Evitar o trabalho escolar é, para o aluno a razão da indisciplina. A segunda forma de indisciplina tem como objetivo a obstrução. A indisciplina tende a impedir parcial ou totalmente o normal desenvolvimento do curso dado pelo professor. [...] a terceira modalidade de indisciplina é um protesto contra as regras e as formas de trabalho. Trata-se aqui de denunciar um contrato implícito que funciona na aula sem que a opinião dos alunos tenha sido levada em conta. Através da indisciplina, pretende-se renegociar as regras (IDEM, 2009, p. 27).

Partindo desses elementos propostos por Estrela, as situações de indisciplinas apresentadas na página anterior podem assim ser caracterizadas: 07 desses eventos caracterizam-se pela intenção de escapar do trabalho escolar; 04 têm como objetivo a obstrução da aula, 04 são consideradas manifestações de protesto às regras e formas de trabalho da escola e as outras duas situações não se encaixam em nenhuma dessas subcategorizações (temperamento difícil/comportamento de criança estranho em sala de aula). Essas caracterizações nos ajudam a determinar a natureza da indisciplina, de forma a estimular uma política disciplinar que especifique estratégias de prevenção e de intervenção, tanto no âmbito da escola quanto da aula (PARRAT-DAYAN, 2009).

De que forma, então, a escola pode acompanhar melhor esse cotidiano, prevenindo e intervindo nessas situações? Os instrumentos de acompanhamento (ficha ou livro de ocorrência) das situações de indisciplinas configuram-se um instrumento, desde que não virem letra morta e sirvam para produzir reflexões acerca dos acontecidos e das práticas adotadas em relação a cada situação. O estudo propicia ao profissional da escola uma reação não espontânea e com um grau de intervenção mais consequente diante de uma situação. Além disso, é importante ressaltarmos que o preenchimento desse instrumento não deve se restringir apenas ao coordenador pedagógico; deve ser um recurso do professor para os momentos de sala de aula, funcionando não como um instrumento de

punição ou inibitório dos alunos/as, mas como um documento que permite construir estratégias para lidar com os casos concretos, de prevenção e de emponderamento do professor em sala de aula, em relação a sua prática pedagógica.

4.3.2 Indisciplina escolar de gestores, professores e funcionários

A indisciplina escolar de gestores, professores e funcionários, conforme dito anteriormente, no tópico I deste capítulo, acontece na medida em que se manifestam as contradições com relação aos referenciais que ela assume. Isso está relacionado aos papéis, aos seus horários de aulas, às faltas injustificadas de professores, à postura do agente de portaria em relação às normas, ao atendente da escola que sutilmente faz também suas regras à revelia das orientações gerais da direção da escola, à descontinuidade das ações planejadas, com à não estimulação da comunidade escolar em participar das discussões e decisões, a não estimulação da participação dos pais no processo de acompanhamento dos trabalhos da escola, etc. Essas situações de indisciplina podem resvalar em conflitos, situações de indisciplina de alunos e possíveis eventos de violência escolar.

Essas situações de indisciplina, algumas delas constatadas no ambiente de trabalho da Unidade Escolar Utopia, nos fazem inferir a ausência de um trabalho voltado para construção de normas, ausência de gerenciamento eficiente das situações-problema enfrentadas/presentes na escola e de estratégias para a sua prevenção, objetivando melhorar as práticas de convivência no seu espaço. Uma coisa é a constatação, a outra é perseguir e desenvolver ações voltadas para um fim. A avaliação de si e do outro, não só no âmbito da organização escolar, mas também em qualquer dimensão da vida humana, não é um processo muito assimilável. Nossa cultura está fortemente marcada pelo componente do autoritarismo e do poder que subjuga o outro, que não se permite ver para além dos pontos que lhe são confortáveis. O exercício de ver-se e de ver o outro é complexo, abrir-se para as outras percepções de nosso fazer não é fácil. Isso significa na essência ser democrático, algo que ainda não vivenciamos, na sua plenitude, nas relações humanas e sociais. Mas que já demos os primeiros passos para construção desses sentidos, pelo menos em termos parciais, instituindo legalmente uma democracia de direito, ainda formal e não a substancial.

Que relação é possível estabelecer entre as indisciplinas dos alunos e as

indisciplinas do corpo de funcionários de uma escola? Diríamos que ela pode ser uma relação direta e indireta. Por exemplo, quando caracterizamos uma indisciplina de um aluno como uma forma de obstrução da aula, esta pode ter como determinante a falta de metodologia adequada do professor, que não parou para planejar sua docência no tempo previsto, realizando sua aula de forma improvisada (indireta); as inúmeras faltas de um professor/a podem gerar protestos em relação à indisciplina do profissional (direta); outros motivos advindos da história de vida dos discentes que são ignorados nas relações de sala de aula.

4.3.3 Situações de violências na escola

As violências na escola, de acordo com Abramovay e Rua (2002 apud ABRAMOVAY e CASTRO, 2006), não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”, pois a violência que permeia o âmbito escolar, afetando-o, é também resultante de um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar. Nesse sentido, permeiam nesse espaço violências física, simbólica ou institucional e microviolências, caracterizadas por atos de incivildades, humilhações e desrespeito. Vejamos que situações de violências acontecem nesse espaço:

- **Perseguição** de aluno por ex-presidiário
- Bola de papel que atingiu a frontal de uma aluna/ **rosto inchado**/ Agressor representante de turma.
- Recusa de alunas em fazer duas provas por mudança de calendário/ **as duas alunas se agrediram**/ uma era a favor da prova/ uma aluna foi suspensa somente podendo fazer avaliação com a participação dos pais.
- Transferência de aluno a pedido do responsável (no caso primo) / O aluno transferido **machucou uma aluna com uma pedra**.
- **Briga de dois alunos** – motivo: um riscou e jogou o caderno do outro no chão (alunos suspensos)
- Mãe de aluna do turno manhã chegou nervosa para reclamar que sua filha grávida havia sido **insultada por outra (com palavrões)**. A mãe é aluna da noite “mas tem um comportamento preocupante nervosa demais..”
- “ocorrência de atitude grosseira na sala 1, tarde. O Bruno veio até a diretoria acompanhado do Prof. J no dia 26/06. **O Prof. achou que foi desrespeitado quando o aluno respondeu sua pergunta.....**Segundo o aluno, ele reconhece que já veio com problema discutiu com seu irmão, mora apenas com seu pai
- Registro de reclamação de mãe, sobre **agressão que foi cometida contra sua filha(duas alunas na praça)**. Agrediu com palavrões e a garota está

machucada.

- *Registro de reclamação de **agressão de três alunas entre si**, com ameaça (G e D – autores). As famílias foram comunicadas, participaram de reunião com o Pelotão Escolar com o objetivo de acordo – os três assinaram o termo de acordo.*
- **Agresão – brigas de tapas em sala de aula no horário de inglês.**
- **Vários alunos se envolveram em brigas**

As situações de violências na escola, algumas delas podem se enquadrar no código penal, pois atentam contra a integridade física do outro. Outras, contudo, não estão previstas no código, mas necessitam, como as demais, de intervenções por parte dos gestores escolares frente à situação. É o caso das incivildades que não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006).

Essas incivildades podem manifestar-se de diferentes formas, uma delas é classificada na literatura sobre violência escolar como *bullying*. Segundo Silva (2010), a palavra *bullying* é de origem inglesa e, sem tradução ainda no Brasil, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Acrescenta que,

[...] as seguintes traduções para a palavra bully: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Já a expressão bullying corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um bully que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido.

O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes do bullying (os bullies) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio (SILVA, 2010, p. 21).

A esta situação de violência na escola, denominada bullying, podemos relacionar exemplos constatados tanto entre professor-aluno como aluno-aluno:

Aluno F relatou que Aluno G havia chamado ele de mongolóide. Aluno G reagiu dando uns tapas em Aluno F, pois há dias caçava conversa com ele e que já havia ameaçado dizendo que iria pegá-lo em outro horário.

Professor H entrou em conflito com aluno. O professor se dirigiu para o aluno de forma desrespeitosa, chamando-o de gordo, o aluno reagiu com palavras. Narrou o aluno, que estava a conversar e que o professor

interveio, dizendo cara feia pra mim é fome [...] apesar de você ser um gordo obeso [...] não tinha medo dele. A discussão foi parar na coordenação da escola. [...] O aluno relatou que o professor utiliza muitas expressões para se dirigir aos alunos, tipo: cabeça de fogo, obeso, neguinho, etc. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Essas situações comumente são banalizadas, principalmente, quando acontecem de professor para aluno, pois o professor exerce um poder de autoridade que inibe qualquer manifestação de outros sobre o seu trabalho, até mesmo da direção escolar, se esta não for suficientemente atuante poderá se omitir diante da situação de violência. Nesse caso específico, a situação de violência foi relatada pelo aluno e não foi dado nenhum encaminhamento acerca do assunto.

4.3.4 Situações de violências à escola

Embora Charlot (2005) sugira que a análise das violências à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e que devem ser analisadas junto com a violência da escola, não acataremos essa sugestão em virtude de não ter o correspondente ou o antecedente da ação, já que os eventos elencados abaixo foram registrados no livro de ocorrência sem as causas e detalhes do episódio. Situações de violência à escola:

- **Ato de depredação – alunos quebrando o muro da escola** – realização de conversa com dois alunos.
- **Aluno I – registro que o mesmo chutou o quadro de sala de aula no horário do recreio.** O aluno disse que não faz as tarefas e fica à tarde toda assistindo....“mais uma vez este aluno mostra o descompromisso com a escola que é um patrimônio nosso, o mesmo retornou para casa às 10:30 h.”
- **Alunos quebraram cadeira e jogaram sobre outros** – T que se excedeu e alvejou a colega irá pagar a cadeira e os demais colegas estão de sobreaviso.

4.3.5 Situações de violências da escola

As violências da escola se agrupam, segundo Charlot (2005), em situações de violência institucional ou simbólica, aquelas em que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição de classe, atos injustos, discriminatórios, formas de avaliação, etc..).

Algumas situações de violências da escola foram observadas ao longo da pesquisa de campo e dos registros da escola. Abaixo algumas situações constatadas:

- *Recusa de alunas em fazer duas provas por **mudança de calendário**/ as duas alunas se agrediram/ uma era a favor da prova/ **uma aluna foi suspensa somente podendo fazer avaliação com a participação dos pais.***
- ***Transferência de aluno** a pedido do responsável (no caso primo) / O aluno transferido machucou uma aluna com uma pedra.*
- *Denúncia de aluna sobre **atitude grosseira de professor***
- ***Gesto obsceno que o Prof. X manifestou em sala de aula** – recompensa para o aluno que acertasse R\$ 1,00 – o aluno respondeu e recebeu a moeda. A mãe quer que a direção tome providências quanto ao assunto.*
- ***Aluna M cita que foi humilhada** / Alunos fazem a defesa de Aluna e que não agüentam mais (no caso **discriminação do aluno X – deixando dúvida “sobre a masculinidade dele com suas 2ª intenções”**).*
- *Impasses na resolução de conduta da aluna: **“conversar com o Prof. Y sobre a 3ª avaliação que não foi comunicado à turma que era prova e, por este motivo, a aluna FC veio até a direção muito magoada por que ela não estava com todo o conteúdo pelo fato de estar resolvendo muitos problemas pessoais, não estar bem de saúde e o professor não permitiu que ela pesquisasse pelo caderno da colega. A aluna disse que não tinha o conteúdo por isso pediu o caderno da colega.”***
- ***Dificuldades em sala de aula (prof/aluno)** – mãe tira satisfação com o professor – disse que também é educadora. O assunto foi divulgado na imprensa*
- ***Alunos se escondiam na biblioteca para não assistir à aula de ciências ministrada pela Profª. A.** Os alunos foram suspensos/retornarão só com a presença dos pais.*
- ***Situação entre aluno e professor /geografia.***
- *Abaixo assinado dos alunos da sala 03 – **reclamam da profa. X – geografia – do seu desrespeito com os alunos (xinga, bate na cabeça, etc..).** Solicitam a saída dela ou eles sairão da escola
Obs: abaixo assinado dos alunos da sala 3 – as letras dos assinantes possuem semelhanças.*
- ***Dificuldade de relação entre professor e aluno** – Prof. XI – matemática*
- ***Impasses entre professor/aluno – relação/conteúdo** – mãe vai tirar satisfação – Prof. XI – matemática.*

Esses episódios revelam relações de violências da escola entre professores e alunos, que decorrem da ausência de metodologia adequada dos professores para estimular seus alunos em sala de aula; da falta de relações afetivas dos professores com seus alunos; de normas mais nítidas e trabalhadas no coletivo, principalmente, com os alunos sobre o processo de avaliação a ser implementado na escola; além disso, de como prevenir situações de violência extremadas que conduzem para a

exclusão ou expulsão do aluno de uma escola pública.

Outras situações de violência da escola foram captadas no cotidiano da escola, ampliando a nossa percepção sobre a manifestação desse fenômeno nesse estudo de caso. Vejamos alguns exemplos:

Professor Z discute de forma ativa com Diretora Adjunta Y sobre os procedimentos em relação aos alunos que não estão uniformizados na escola. O professor Z diz não aceitar que o aluno venha sem farda para a escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

A situação de violência destacada trata-se de uma violência institucional praticada em relação ao aluno que não tinha o uniforme em virtude de sua condição econômica. O conflito emergiu quando a diretora adjunta discordou do coordenador em relação ao seu procedimento. Isso tudo transcorria em local inadequado para conversas daquela natureza, local de trânsito de alunos e professores. Esse episódio ilustra como a norma está acima dos valores e das condições econômicas do aluno. Nesse caso, a norma é aplicada de forma positiva, não se admite exceções, chegando ao cúmulo da desumanização nas relações, da insensibilidade.

A formação das turmas no início do ano letivo foi outra situação que causou alguns transtornos na escola, principalmente, porque não foi discutido o critério de composição das turmas. Percebemos, nas manifestações de alunos descontentes com sua nova turma, sinais de preconceitos em relação àqueles que estavam em sua sala. A turma era composta por alunos reprovados. O jovem solicitava sua transferência da turma em virtude dos alunos que ali estavam serem repetentes. Outra situação de descontentamento foi a separação de duas alunas que haviam cultivado um vínculo de amizade no ano anterior e que pela nova formação de turma estavam separadas, isso causou cenas de choro e de indignação de uma das alunas. Esses processos, se não definidos e refletidos quanto aos critérios para agrupar os alunos, causam situações de conflitos e de violências. Por outro lado, mesmo havendo critérios e estes partindo de finalidades educativas, talvez não seja possível eliminar totalmente os descontentamentos, mas devemos, em respeito aos alunos que chegam a um novo ano de convívio escolar, informar quais as regras utilizadas pela gestão para agrupar os alunos em determinadas salas, de tal forma que se possam dirimir dúvidas e evitar manifestações de descontentamento. Contudo, Arroyo (2004) nos dá alguns indicativos sobre essa questão:

Uma das constatações feitas é que há grande criatividade no repensar dos agrupamentos dos alunos em função das aprendizagens. Os tradicionais modelos que dividiam os alunos em turmas dos que aprendem, dos que têm dificuldades de aprendizagem e dos que não aprendem está deixando lugar para uma engenhosa flexibilização das formas de agrupar. Muitas propostas pedagógicas das redes e muitos projetos pedagógicos das escolas estimulam posturas flexíveis. Estão se quebrando rotinas e, sobretudo, estilos rígidos de administrar as aprendizagens dos educandos (ARROYO, 2004, p. 341).

Outra situação de violência aconteceu quando os gestores tentavam prevenir situações de indisciplina e violência na escola, no começo do ano letivo. A falta de metodologias preventivas apropriadas e estratégias para lidar com essas questões acabaram por reforçar práticas antigas de violência da escola, cuja metodologia era a do discurso da coação, do medo e da intimidação dos alunos. Essa cultura de regulação da indisciplina e violência se incorpora a outros instrumentos mais contemporâneos, que *a priori*, dependendo de quem os utilize, dá-lhes a conotação que lhe convier, embora esses instrumentos contenham valores que são potencializadores das relações entre homens, mulheres, crianças, adolescentes e jovens. A exemplo, temos o Regimento Interno da escola e o Conselho Tutelar.

O Regimento Interno é um instrumento importante que regula as relações e deve ser alvo de constantes revisões pelos sujeitos da comunidade escolar, inclusive, de adolescentes e jovens. Em não sendo um instrumento regulador das relações, ele é aplicado conforme as subjetividades dos gestores e/ou professores, pois a norma não tem caráter de lei, e sim de mais uma peça formal, inibitória. A título de ilustração, temos como exemplo as sanções geralmente previstas no regimento interno, que acabam sendo aplicadas conforme o nível de compreensão do gestor que atua diante do caso. Se não houver um nivelamento de compreensões da equipe gestora sobre esses atos de violência e indisciplina, se não for feito um conserto de procedimentos e das formas de encaminhamento, o que está escrito cumpre apenas, de fato, uma formalidade.

Em relação ao discurso projetado sob o instrumento Conselho Tutelar⁸⁹, este, na prática, assume a mesma função inibitória do regimento interno aos atos indisciplinados/violentos de adolescentes. O interessante é que um órgão que zela

⁸⁹ No Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, no artigo 131, diz que o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei.

pelos direitos de crianças e adolescentes passa a assumir outras conotações, uma delas é a de reprimir atitudes dos alunos em relação aos seus atos. A escola se exime de seu papel de prevenir e mediar situações de conflitos e a família por sua vez abdica, também, do seu papel, ficando para um terceiro agente, externo ao cotidiano daquele adolescente.

Outra conotação do discurso, que é contraditória, muito usada por populares e pelos próprios pais de alunos “problemáticos”, é que Conselho Tutelar desmobiliza a “autoridade” dos pais. É o caso observado do Sr. B, que na sua opinião tira-lhe o direito de aplicar suas penalidades diante do filho, ou seja, de castigá-lo sob forma de violência física, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, coíbe práticas de violência em relação à criança e ao adolescente⁹⁰. Esses preconceitos em relação ao Conselho Tutelar reforçam práticas autoritárias tradicionalmente cultivadas nos processos educacionais que se arrastam por décadas. Ainda temos um longo caminho a percorrer no processo de humanização de adultos, crianças, adolescentes e jovens.

Infelizmente, a forma aprendida de educar da nossa geração foi através da submissão e continuamos a reproduzir essa forma. As práticas educativas do passado de obediência dos alunos às regras da escola sem reações conflituosas não se dá no presente. Estas práticas de submissão só acirram os processos de relações atuais, que subjagam crianças e adolescentes, reforçando a ideia de que nossa sociedade ainda é adultocêntrica.

Finalmente, apresento uma situação de estereotipia de um gestor em relação aos alunos que não tem um comportamento no padrão esperado⁹¹. Para o coordenador, existem “bons” alunos e aqueles que “são ruins” ou que “não querem nada com a vida”. Esse discurso comum no meio escolar fortalece ainda mais aspectos negativos da conduta do adolescente.

[...] Depois surgiram três representantes de uma editora que explicava para prof. A as intenções do seu trabalho e que solicitava uma conversa com os professores da escola. [...] Naquela conversa que se estabelecia entre os representantes da editora, prof. A e Prof^a. J e eu (pesquisadora à distância), um dos senhores da editora falava das diferenças entre uma escola e outra, da existência de alunos nos corredores e do barulho que existia em

⁹⁰ Artigo 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, Lei nº 8.069)

⁹¹ O padrão de aluno esperado nesse caso são aqueles que não dão trabalho para a escola, seguem as normas e as rotinas internas da escola.

uma escola e outra (eles comparavam os diferenciais das escolas com relação a sua organização). Falou da escola de seu filho, que era pública (Rio de Janeiro) considerada uma das melhores. Prof. A se punha a reforçar que havia e pegou a deixa do representante que falava, da necessidade de exames para o ingresso dos alunos nas escolas públicas, isso de certa forma era um ponto que ajudava a imprimir uma qualidade nos serviços da escola (defesa de processo seletivo para o ingresso na escola pública). Prof. A acrescentou ainda mais, que isso era bom para separar os alunos “bons” dos “maus”. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Esses adjetivos “bons” e “maus” segregam os alunos, além de excluir aqueles que são considerados de comportamento ruim. Por detrás desses rótulos, está o preconceito, mas também atitudes economicistas, próprias de uma vida cotidiana que opta por uma lógica mais fácil para lidar com uma realidade. Infelizmente, a direção da escola não está preparada para lidar com o que é “anormal” na escola, necessitando para tanto utilizar de subterfúgios e preconceitos quando restringe a escola pública aos alunos que porventura são considerados “bons”, e adota estratégias segregacionistas. Notamos que a violência praticada pela escola se dá tanto pela omissão da ação, quanto pelo reforço discursivo negativo do adolescente. Por outro lado, podemos ampliar a nossa margem de interpretação a partir de Arroyo que pergunta e responde por que esse universo dualista, hierárquico se incrustou e se reproduz com tanta facilidade na pedagogia escolar.

[...] Talvez por que é um recurso extremamente útil para o controle dos alunos nas precárias condições em que trabalhamos. Talvez porque as vítimas de tantas preconceituosas classificações não sejam os mestres, mas crianças e adolescentes indefesos, sem poder, sem fala, diante de um corpo de gestores e de adultos também sem demasiado poder sobre o seu trabalho. Esse substrato está vindo à tona e se revela como uma ideologia excludente e segregadora, antipedagógica e antidemocrática, na medida em que avançamos em práticas e concepções democráticas e igualitárias (ARROYO, 2004, p. 358).

Essas situações de violências manifestadas no cotidiano da escola são alienantes e preconceituosas próprias de uma estrutura da vida cotidiana. A alienação e o preconceito são parte da estrutura da cotidianidade, o que não descarta a ciência de produzir preconceitos (HELLER, 1970). Esses elementos que destacamos não estão dissociados do que foi detectado, no capítulo anterior, no trabalho de mediação da capacitação de professores, em agosto/2010. A indiferença foi destacada como uma prática que (re)produz o fenômeno da violência, e aqui caracterizamos como violência *da* escola que se processa no ambiente da Unidade Escolar Utopia. A tendência desse ambiente é para as cotidianidades e, portanto,

para a presença de fenômenos perturbadores ao ensino e aprendizagem.

Cabe-nos agora explicitar o que é preconceito e indiferença para depois estabelecermos suas possíveis relações. O preconceito, de acordo com Heller (1970), são os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão. Mas, o que provoca esses preconceitos? Segundo Heller (1970), esses preconceitos são provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo, pelas classes sociais. Isso, evidentemente, acontece quando o homem assume uma vida cotidiana alienada. O contrário temos

[...] Quanto mais “em movimento” está uma classe, quanto maiores são suas possibilidades de uma práxis efetiva, tanto menos são preconceitos os seus juízos. A atividade política (no mais amplo sentido da expressão), a atividade que dirige o movimento e mobiliza as grandes integrações, pode ter êxito apenas quando se coloca na altura de um pensamento isento de preconceitos. (HELLER, 1970, p.51)

De forma análoga à citação acima, quando maior for a práxis efetiva⁹² entre os gestores de uma escola, menos preconceitos se refletirão em seus juízos. E conseqüentemente, não haverá a indiferença. Nesse sentido, a indiferença pode ser interpretada sob duas perspectivas ausência de valor numa dada relação ou numa perspectiva de homogeneização de pensamentos e ações que conduzem a não aceitação da diferença existente entre os diversos alunos. Daí, a associação entre preconceito e indiferença.

4.3.6 Procedimentos adotados pela gestão escolar em relação à indisciplina e violência escolar

As situações de indisciplina e violência escolar destacadas, a partir dos registros do livro de ocorrência, continham algum tipo de procedimento, do mais simples que foi o ato de registrar a situação, ainda que não se detalhasse no corpo do texto nenhum desdobramento posterior; e outros, com algumas medidas tomadas pela direção da escola, em função do episódio. Vejamos a natureza desses

⁹² Ação reflexiva transformadora

encaminhamentos:

- **Transferência de aluno** a pedido do responsável (no caso primo) / O aluno transferido machucou uma aluna com uma pedra.
- Aluno cheirando loló/ os alunos foram chamados e negaram/ **ficou de se realizar conversas com os pais.**
- **Reunião com pais, coordenadores, direção, representante do pelotão escolar** sobre denúncia de alunos que estavam cheirando loló.
- Recusa de alunas em fazer duas provas por mudança de calendário/ as duas alunas se agrediram/ uma era a favor da prova/ **uma aluna foi suspensa somente podendo fazer avaliação com a participação dos pais.**
- **“chegamos ao nosso limite é impossível manter um aluno deste temperamento.**
- Briga de dois alunos – motivo: um riscou e jogou o caderno do outro no chão (alunos suspensos)
- **Registro de reunião para avaliar comportamento dos alunos denunciados com relação ao uso de loló na escola.**
- **Denúncia de aluna** sobre atitude grosseira de professor
- Gesto obsceno que o Prof. X manifestou em sala de aula – ofereceu recompensa de R\$ 1,00 para o aluno que acertasse – o aluno respondeu e recebeu a moeda. **A mãe quer que a direção tome providências quanto ao assunto.**
- Ato de depredação – alunos quebrando o muro da escola – **realização de conversa com dois alunos.**
- Conversa com mãe sobre comportamento de aluno – atitude de desrespeito – baixou a calça e mostrou o bumbum na frente dos colegas de sala de aula, do Prof. Gibran e Teresinha Dias, **“devendo sua mãe ter uma conversa para que sua atitude mude.”**
- Aluno I – registro que o mesmo chutou o quadro de sala de aula no horário do recreio. O aluno disse que não faz as tarefas e fica à tarde toda assistindo....**“mais uma vez este aluno mostra o descompromisso com a escola que é um patrimônio nosso, o mesmo retornou para casa às 10:30 h.”**
- Alunos se escondiam na biblioteca para não assistir à aula de ciências ministrada pela Profª. A. **Os alunos foram suspensos/retornarão só com a presença dos pais.**
- **Abaixo assinado dos alunos** da sala 03 – reclamam da profa. X – geografia – do seu desrespeito com os alunos (xinga, bate na cabeça, etc..). Solicitam a saída dela ou eles sairão da escola
Obs: abaixo assinado dos alunos da sala 3 – as letras dos assinantes possuem semelhanças.
- Barulho provocado por alunos com som interferindo na aula/ciências – a Profª. pediu silêncio – **a direção recolheu o material pediu que o aluno comunicasse a mãe, mas o mesmo não o fez.**
- Impasses entre professor/aluno – relação/conteúdo – **mãe vai tirar satisfação** – Prof. XI – matemática.
- **Registro de reclamação de mãe**, sobre agressão que foi cometida contra sua filha(duas alunas na praça). Agrediu com palavrões e a garota está

machucada.

- **Registro de reclamação de agressão de três alunas entre si, com ameaça (G e D – autores).** As famílias foram comunicadas, participaram de reunião com o Pelotão Escolar com o objetivo de acordo – os três assinaram o termo de acordo.
- **Alunos suspensos por 3 dias**
- **Alunos quebraram cadeira e jogaram sobre outros – T que se excedeu e alvejou a colega irá pagar a cadeira e os demais colegas estão de sobreaviso.**
- **Aparelho recolhido – celular**

As formas de encaminhamentos dessa escola redundam em suspensão, transferência, pagamento do dano, realização de conversas com a presença do pelotão escolar, e medida de sobreaviso ao aluno. Em algumas das situações registradas, é possível se perceber interações, isso quando detalham nos escritos a vítima e o vitimizador (ex: professor/aluno – direção/pais). Dependendo da natureza do evento, se indisciplina ou violência escolar, reforço, é possível tomar as medidas cabíveis, que, quando não são ignoradas, não conferem com a intensidade do fenômeno produzido.

Um dado que observamos nesses fragmentos é que as medidas são sempre unilaterais e direcionadas para o aluno. Não vimos nenhum escrito em que apontava encaminhamentos em relação ao professor/gestor. Esses procedimentos alimentam a cadeia do preconceito.

A escola, quando cumpre sua finalidade educativa, seu papel, é um agente importante na interferência de conflitos entre pais e filhos. Do contrário, ela reforça, ainda mais, os valores desagregadores e alienantes de nossa sociedade. O caso do aluno PR é talvez uma situação comum entre famílias de baixa renda, que têm algum acesso a tecnologia (internet), mas não têm a tecnologia educacional (práticas educativas) entre seus saberes que favoreça o diálogo e as relações humanas entre seus pares. Destacamos nessa narrativa, do caso do aluno PR, aspectos relacionados aos encaminhamentos dados pela escola, através de seus interlocutores, e os desafios de situações dessa natureza para gestores e professores no cotidiano da escola.

[...] PR, aluno [...] se nega a ir para a escola, e que condiciona a sua ida (escola) à aquisição de um playstation. Sua mãe já comprara um playstation de R\$ 350,00 e que vendeu logo em seguida por R\$ 190,00 para adquirir uma bicicleta, que já está quebrada/em desuso. Disse [a mãe] também que geralmente quando sai para trabalhar deixa-o em casa. A sua

casa possui um computador que adquiriu há uns seis meses. Disse também, que ele se queixa da mudança da antiga residência, que estava localizada no Dirceu e onde tinha amigos. Nessa nova moradia não possui amigos. Na sua casa moram PR (13 anos) e T (22 anos) e a mãe de ambos. Sendo que PR é filho adotivo. [...] PR perdera seu avô-pai há pouco mais de 1 ano. Em conversa com PR disse que o seu retorno à escola estava condicionado à compra de um playstation. E disse que faria qualquer coisa que pedisse. Desde que tivesse o Playstation. Perguntei como era o seu dia-a-dia em casa. Disse que gostava de usar o computador, todos os dias, se deixasse ficaria mais de 4 horas diárias. Perguntei se estava disposto a renunciar o computador, e se viesse a adquirir o playstation se teria horário limitado de jogar. Disse que sua palavra era de cumprir sendo certo ou errado. Pareceu-me um tanto intransigente. Ficou claro que ele procura impor as coisas à mãe. Uma das coisas que disse é que o irmão (T) bate nele, e que a mãe dá razão para ele. Disse que o irmão só gosta dele quando bebe, ou melhor, só o trata bem quando bebe. Conversando agora com os dois, mãe e filho, não houve entendimento da parte de PR para voltar à escola. Resolvemos encaminhar para o Conselho Tutelar para tomar as providências. Prof. A, quando estava a ouvir a mãe, deu também algumas orientações. Seu discurso centrou-se em dizer que sua mãe não viveria para sempre e que ela não tinha condições de lhe dar um playstation. PR retrucou, dizendo que ela tinha dinheiro e que colaboraria com a mesada que ela dava todo mês. O menino manteve-se inflexível diante da proposta. Tentei reforçar a postura da mãe e de que ela tinha que construir suas saídas. O amor seria um componente importante nesse processo considerando que teria muito que desaprender atitudes e reaprender novas formas de reagir diante daquele contexto (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Das interações acima, há algumas situações objetivas que precisam ser sublinhadas: primeiro, há um problema social que é o fato de as mães/pais que trabalham deixarem seus filhos sozinhos em casa sem nenhuma orientação; segundo, com o acesso à tecnologia, internet, a criança e/ou adolescente sem nenhuma orientação se fixa por horas a fio em frente a uma tela, com movimentos condicionados em função de jogos de toda natureza, inclusive os mais truculentos que até expõem sangue virtual; as relações afetivas entre mãe e filho têm como meio e ligações produtos de consumo, ou seja, acesso a algum bem e mesadas; a mãe teve algum acesso à formação, mas parou e vive para o trabalho; o filho é adotivo, inicialmente criado pelo avô-pai (que morreu) e abandonado pela mãe biológica. São diversas situações de que a escola não poderia dar conta em virtude da natureza diversa do problema, mas a mesma não pode se eximir, já que existe uma situação concreta que é minimamente trabalhar o retorno desse aluno para a escola, o que implica atitudes e articulações políticas dos gestores. A primeira tentativa para estimular o aluno para o retorno à escola não logrou êxito, que foi a conversa realizada entre mãe e filho (isso exige preparação de profissionais); a segunda, encaminhamento para o conselho tutelar (foi encaminhado sem nenhum

contato direto com o histórico do menino ou com a escola diretamente); e uma terceira que não aparece explicitada no fragmento extraído do diário de campo, que foi o atendimento de uma estagiária de psicopedagogia (o estágio estava limitado a oito sessões, que deveriam ser subdivididas entre dois “meninos problemas” da escola). Dessas várias tentativas, o adolescente esteve apenas por um dia no colégio e depois evadiu novamente.

Temos uma situação concreta que requer uma intervenção sistemática de diversos profissionais, que a escola não possui em seus quadros. A aparente impotência da escola faz com que atue na imediaticidade do cotidiano, sempre à espera do inesperado, como se ele não pudesse acontecer ou já não estivesse ali. A escola não possui autonomia para contratar profissionais, nem tampouco recursos financeiros para esses feitos.

Contudo, a ação política e ética da escola pode transpor esses condicionamentos que são reais, mas não intransponíveis. Nesse sentido, não é preciso que a escola contrate profissionais habilitados, é necessário que exerça seu poder de articulação junto à comunidade e aos demais serviços públicos básicos (saúde, assistência social, etc..), numa busca contínua, sistemática e com acompanhamento para exigir a qualidade dos serviços prestados. Diante disso, você pode se perguntar: então a escola deixará de fazer o seu papel que é ensinar, considerando que o seu dia a dia já é exaustivo e enfadonho, cheio de demandas? Se não houver planejamento, envolvimento da comunidade e consciência de que é preciso encontrar saídas conjuntas, que é um processo de aprendizagem que acontece na prática da gestão, então, se continuará a responder a essas situações sem estratégias consequentes, apenas para cumprir uma formalidade. A escola precisa definir qual é a sua prioridade, dentre muitas outras e em função do que decide ser uma prioridade, à medida que existe uma diversidade de atividades da organização que precisam ser encaminhadas com a colaboração de todos. Dessa forma, o gestor necessita desenvolver habilidades e ter conhecimento da rede de serviço e de atendimento de que poderá lançar mão, senão poderá permanecer no âmbito das constatações e se sentindo só em meio a uma desordem.

Discorrido sobre as formas de manifestações da Unidade Escolar Utopia apreendidos a partir das informações coletadas através dos instrumentos de coleta de dados (entrevista/diário de campo), continuamos o esforço em caracterizar essas manifestações, agora, a partir da percepção dos próprios gestores sobre o fenômeno

da violência escolar e da indisciplina.

4.4 Percepções dos gestores e professores sobre indisciplina e violência escolar

A diretora da gestão anterior reconhece a existência de violência na escola e que os adolescentes e jovens envolvidos, nesses eventos, na maioria passavam a noite na rua, bebiam e usavam drogas. Os pais a procuravam pedindo ajuda, já que os mesmos não aguentavam mais, essa era a expressão dos pais. No seu entendimento, tudo isso, inclusive a indisciplina, é decorrente da falta de acompanhamento dos pais, que na maior parte dos casos trabalham e deixam seus filhos sozinhos. Afirma que “esse elo de família [...] influencia muito pra essas situações e muitos pais chegavam a dizer: eu não aguento mais, já lavei minhas mãos, porque não dá. E tudo isso vai gerando toda uma questão de indisciplina na escola.”

A diretora atual e a adjunta compreendem que a indisciplina existe, e que a violência propriamente dita, aquela que agride, do tipo bater no outro, usar armas dentro da escola não existe. A diretora adjunta entende que a indisciplina decorre do desinteresse do aluno em estudar. Comunga, também, dessa opinião um dos professores entrevistados.

O coordenador pedagógico 1 reconhece apenas a existência da violência verbal no interior da escola e desconhece problemas de drogas e bebidas na escola. Acredita que a indisciplina existe na escola e apresenta como alternativa para diminuí-la e/ou extingui-la a partir da criação de mecanismos, formas e metodologias.

O coordenador pedagógico 2 reconhece a existência de uma violência mínima (não cita qual). A indisciplina existe não ao ponto de fugir do controle da escola. Utiliza como mecanismo de prevenção e contenção: conversas com os alunos implicados, chamamento dos pais e, em alguns casos, foi realizada visita. Contou que

[...] hoje mesmo nós tivemos o caso de um aluno que a gente chamou a mãe ela chorou muito aqui, a mãe não sabia que o filho tava procedendo daquele jeito; a mãe entregava o aluno a escola e o aluno perto da escola ele desviava o caminho dele. Isso também é uma indisciplina “né”.ele

é um aluno que por conta dessa indisciplina ele faltava muito, não fazia as atividades, tinha notas baixas, e a mãe não estava ciente. E hoje conversando com ela (isso é só um exemplo) choraram muito aqui, e ele prometeu melhorar. Então, indisciplina a gente tem, em todo canto tem, mas nada que não esteja sob controle e essa indisciplina não tem levado o aluno a participar dessa violência, pra chegar a um tal ponto que seja uma violência (ENTREVISTA, 2010).

A secretária da escola entende que existem ambas (violência e indisciplina) e as considera como sinônimos. O Professor 1 não qualifica a escola como violenta, no que diz respeito ao aluno. O professor 2 já presenciou um caso de violência na escola e, quanto à indisciplina, diz que o índice é baixo e atribui sua existência a desmotivação e desinteresse do aluno.

Esse conjunto de percepções de gestores e professores sobre indisciplina e violência escolar, comparado ao observado no cotidiano dessa escola, aponta para as seguintes percepções:

- A maioria dos gestores e professores não reconhece a existência de violência escolar, aquela conceituada como violência física, apenas a verbal. A violência simbólica, psicológica ou institucional em nenhum momento é citada.
- O desinteresse do aluno foi apontado como uma das causas da indisciplina, mas não se toca e não se veem as estratégias para aproximar o aluno das aulas/escola, já que isso tem uma relação direta com a metodologia do professor.
- Admite-se a existência de indisciplina, tanto de professores como de alunos, mas não estratégias visíveis e coletivas para se prevenir e potencializar o trabalho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão conceitual sobre a administração escolar ou organização e gestão escolar mostra-nos que não há um conceito unívoco, porém há um divisor de águas. Há conceitos que reforçam uma lógica absorvida das experiências de organizações/empresas capitalistas, com um divisionismo interno que separa as funções do pensar e executar e há conceitos que se balizam por relações horizontais, em que as funções de pensar e executar caminham juntas, sem desconhecimento das atribuições dos entes envolvidos na teia organizacional. Essa segunda tendência, resultante do exercício de fazer uma organização/administração escolar *com* e *para*, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar, inclusive as organizações sociais do entorno da escola, apontam para um modelo de gestão democrática. Nossa democracia enquanto regime e enquanto significação de um conceito que permeia as práticas, seja em qualquer dimensão da vida humana, é algo bastante recente; ainda não atingimos a realização de uma democracia substancial, apenas formal. Há um fosso entre o Brasil legal e o real, em que cabe ao homem produzir uma racionalidade oposta aos ditames do capital, num processo de humanização crescente e inesgotável.

Historicamente, vimos a partir do recorte feito no segundo capítulo que a administração escolar, ou mesmo as políticas educacionais no Brasil respondem à produção material construída por homens e mulheres em um determinado contexto. Essa produção material está em constante transformação e cabe ressaltar que é produto das forças dominantes, que em suas interações conseguem produzir e submeter o outro a uma lógica, mais humana ou menos humana. Em alguns momentos da história, essa correlação de forças entre dominantes e dominados pode se inverter. Após a ditadura, o país entrou numa crise econômica fortíssima produzindo mais miséria e exclusão social. Paralelo a isso, os movimentos sociais

surgiam desejosos de liberdade e de democracia, impulsionando muitas conquistas que se incorporaram ao texto da Constituição Federal de 1988.

A administração escolar, no transcurso das décadas destacadas neste estudo, é reflexo das políticas governamentais e da cultura produzida nas relações humanas e sociais que atendem determinada lógica, no caso a do capital. As políticas e leis de 1964 para cá reforçam na administração escolar o papel do Diretor da escola, antes com a nomenclatura Diretor de Grupo Escolar, como função estratégica para encaminhamento das demandas da escola, numa visão muito mais técnica que política. Naquele período, essa função, pelas prerrogativas legais, estava bastante atrelada ao sistema, a uma hierarquia. A escola não tinha nenhuma autonomia, portanto, acabava fazendo o papel de intermediário das demandas dos órgãos superiores. A formação desses profissionais estava vinculada aos cursos de graduação, com um viés tecnicista da organização escolar que prevalece até hoje nas concepções e práticas da gestão escolar. Após a mobilização social de 1980, algumas discussões ganharam corpo como a democratização da gestão escolar, uma das bandeiras dos movimentos dessa área. No entanto, o texto da LDB, lei nº 9394/96, não avançou muito nesse ponto, cabendo aos sistemas estaduais e municipais de educação aprofundar essa temática.

No Piauí, a Política Estadual de Educação, com recorte de 2003 para cá, a despeito da busca dos gestores estaduais em criar uma cultura de planejamento e, conseqüentemente, de resultados, esteve em meio à superação de vícios administrativos, da institucionalização da gestão democrática como princípio de atuação da escola e melhoria da qualidade do ensino, investindo em formação, alinhado às diretrizes de programas e projetos do Governo Federal, através do MEC. Infelizmente, esse esforço não se traduziu também na melhoria das condições salariais para os trabalhadores da educação.

Constatamos a existência de algumas ações de formação para os gestores escolares, com envolvimento do CONSED (Progestão) e do Instituto Airton Sena, com vistas ao aprimoramento da gestão escolar; formação envolvendo a operacionalização de projetos a serem executados no âmbito da unidade escolar, como o PDE, PDDE, PNAE, etc.. Esses inúmeros projetos contribuem para uma maior qualidade na oferta dos serviços educacionais. Contudo, na administração da escola não se percebeu a articulação e integração entre esses diversos programas e projetos e a dimensão cultural latente na escola, o que torna a escola vulnerável aos

fenômenos, como no caso violência escolar e indisciplina.

Outras iniciativas podem ser mencionadas, no caso da 21ª Gerência Regional de Educação, que se reunia com os membros do núcleo gestor das escolas daquela região para discutir as experiências exitosas das escolas e os problemas existentes.

Uma concepção importante e de destaque nos documentos de orientação aos gestores da SEDUC era a percepção de que o núcleo gestor da escola deve ser trabalhado em seu conjunto, ou seja, diretor, diretor adjunto, secretária escolar e coordenadores pedagógicos devem ter formação continuada e envolvimento de todos do núcleo gestor. Observamos que, quase sempre, os gestores desta escola em estudo não participavam na sua maioria das capacitações convocadas pela 21ª GRE, o que dificulta o andamento dos trabalhos internos da escola, sobretudo, quanto ao desenvolvimento de uma gestão compartilhada, carro chefe de uma gestão democrática. A gestão democrática limita-se ao processo de realização das eleições para escolha do diretor e diretor adjunto. Apesar disso, têm ocorrido modificações nos regulamentos das eleições para diretor de escola, na tentativa de qualificar o processo de eleição. Verificamos, ainda, comunidades escolares despolitizadas para participação desse processo, redundando em práticas fragilizadas ao processo democrático e de reprodução de vícios prejudiciais ao fortalecimento da escola pública, como: elegem o professor/a que está mais próxima dos seus interesses, ou em não tendo candidato, elegem um apenas para garantir que a SEDUC não intervenha com alguém de fora. O resultado disso é uma gestão não atuante do ponto de vista da missão da escola e dos interesses da comunidade escolar, somente de alguns, que assim o/a elegeram para o cargo.

No âmbito das políticas educacionais ligadas a programas e projetos que contribuem diretamente para diminuição do preconceito e do respeito à diversidade e para o enfrentamento das situações de indisciplina e violência escolar, a SEDUC/PI esteve resumida ao Programa Escola Aberta-Escola Comunidade, a parceria com o Policiamento Escolar, traduzidos nas estatísticas dos seus relatórios, sem um consequente desdobramento e algumas iniciativas de formação em parceria com a Universidade Federal do Piauí e com o MEC para o desenvolvimento de formações sobre inclusão, diversidade, enfrentamento a violência escolar e cultura de paz.

Outro grande gargalo das políticas implementadas não só no âmbito da gestão escolar, mas de todas, é o acompanhamento e monitoramento das ações da escola. Ainda estamos envolvidos em garantir o projeto e sua implementação, em

que o momento de acompanhamento e monitoramento da ação para qualificá-lo ainda está secundarizado. Isto significa que as ações não são avaliadas, refletidas e encaminhadas para correção dos processos de execução do projeto, pois geralmente se restringem ao âmbito da coordenação do projeto em desconexão com a dinâmica da escola e seus desafios cotidianos. Além disso, quando feito o acompanhamento e monitoramento, não existe uma relação qualificada entre a escola e a SEDUC, educativa, em que os sujeitos reavaliam e reaprendem na ação; nem de continuidade da ação, estas são pontuais e fragmentadas. Toda ação precisa ser avaliada e monitorada para que os serviços prestados aos nossos alunos e à comunidade tenham qualidade. Onde não há cultura de avaliação e monitoramento não pode haver aperfeiçoamento dessas políticas. Parece que subsiste no imaginário dos que fazem a gestão e em muitos que fazem a comunidade escolar, inclusive docentes e pais/mães, que suprimem seu direito de participar da construção da escola pública, a idéia de que as condições produzidas são aquelas e nada mais pode ser feito. Uma política pública educacional para todos parece que pode esperar, e sendo para o pobre, a qualidade também pode esperar.

Essa análise do traçado histórico da administração escolar em nível macro (Brasil e Piauí) nos conduz à análise do resultado da ação cotidiana da Unidade Escolar Utopia descrita no capítulo III, ainda que provisório, pois acreditamos que os sujeitos que fazem a gestão da escola também estão em processo de mutação, e que existem diferentes energias resultantes das interações do espaço e do sistema que podem envolver e estimular mudanças nas práticas dos gestores da escola. Portanto, dado os elementos descritivos, retomamos a pergunta: que práticas de gestão estão sendo (re)produzidas no cotidiano escolar, e que provocam e/ou reforçam as violências?

O referencial para análise do cotidiano escolar está pontuado na teoria da vida cotidiana de Agnes Heller (1970). A vida cotidiana é a vida de todo homem e do homem inteiro, nas suas relações e interações sociais produz-se e reproduz-se a vida cotidiana e não cotidiana. No âmbito da estrutura da vida cotidiana, a cotidianidade escolar se diferencia com relação aos propósitos da instituição escolar, mas esse homem e essa mulher que fazem parte da comunidade escolar não são um homem nem uma mulher pela metade, e ele e ela expressam nessa cotidianidade afetos, opiniões, preconceitos, paixões, etc... Ou seja, é um todo não só corpóreo, mas também cultural, e de intencionalidades. A cotidianidade, em

sendo o pensamento imediato produzido na ação, pode expressar aspecto de uma cotidianidade muito mais ligada ao fortalecimento de um “Eu” de necessidade do que de um “Eu” voltado para o desenvolvimento humano dos estudantes. Dessa forma, percebemos nessa cotidianidade produzida na Unidade Escolar Utopia pelos que compõem o núcleo gestor da escola e, também os professores e funcionários, interesses não voltados para a realização da missão e de conhecimento da cultura juvenil, principal destinatário das políticas da escola. Observamos a existência de absenteísmos, individualismo, isolamento de grupos de funcionários, desmotivação, fragmentação das ações, patrimonialismo, que são algumas das culturas desta escola.

Heller (1970) chama atenção para o desenvolvimento de nossa capacidade humana, que deve refletir-se na cotidianidade da vida humana, em diferentes dimensões da vida, que é o bem comum. De uma vida heterogênea, sou capaz de homogeneizar os meus interesses em torno do desenvolvimento humano. Ela não nos diz que devemos suprimir a nossa individualidade, mas equilibrá-la com o bem comum, numa busca inesgotável desse bem que nos move para frente e na produção de gerações mais humanas e preocupadas com a preservação da vida. Se a minha cultura é de preservação da humanidade, embora vivendo numa cotidianidade, pois nenhum sujeito, seja homem comum ou cientista, está imune dela, posso produzir ambientes, um clima mais favorável às relações humanas e sociais para construção de alternativas e envolvimento da comunidade nos problemas internos da organização. O centro das atenções nesse caso do trabalho escolar é o bem comum de crianças, adolescentes, jovens e adultos, traduzidos em aprendizagens significativas que os tornem humanos, autônomos, criativos, políticos, afetivos e éticos.

Dessa forma, a cotidianidade produzida no ambiente da Unidade Escolar Utopia produz dois fenômenos no dia a dia da escola com intensidades diferentes e com frequências que têm relação com esse agir cotidiano da comunidade escolar, no caso, a indisciplina e a violência escolar. As causas que originam tais fenômenos são multidimensionais, e já mencionamos algumas delas. Olhando para as responsabilidades da gestão em promover estratégias de cultura de paz, redução da indisciplina e violência na escola, elegemos como um dos principais problemas desta escola a indiferença de seus gestores, professores e funcionários para a realidade produzida no seu ambiente. A indiferença pode potencializar fenômenos como a

indisciplina, que podem resvalar na produção da violência escolar.

Outra constatação é que, no transcurso da observação do cotidiano escolar e também da percepção dos professores, no ano de 2010, ocorreu mais indisciplina que violência escolar e mais violência *da* escola do que *na* escola. A violência em si, aquela que agride fisicamente, como conceituada por um dos participantes desta pesquisa, não se deu de forma visível e intensa como no ano anterior; a violência verbal e violência da escola, através da indiferença, manifestada nas omissões e da não realização de trabalhos importantes para criação de ambiência do ensino e aprendizagem, foram constatadas. O que nos leva a inferir um campo potencializado para situações de violência da/na/à escola.

Outra situação é que em mais de uma das entrevistas a causa da indisciplina apontada era o desinteresse, a desmotivação do aluno. Logo, está intrínseca a falta de metodologia do professor em aproximar o aluno de sua aula ou conteúdo, e de outro, da ausência do núcleo gestor em acompanhar o trabalho dos professores. Quanto ao discurso dos membros do núcleo gestor e de dois professores sobre os problemas de indisciplina, clima organizacional e conflitos, observamos que os professores são categóricos em atribuir responsabilidades ao núcleo gestor ou mesmo à diretora da escola. Outro detalhe não menos importante acontece quando o discurso dá ênfase à não existência da violência em si e, nesse aspecto, as comparações são sempre em relação às realidades piores, ou seja, nossa escola é “menos ruim”. Por outro lado, não percebemos que quanto mais escondemos a poeira para debaixo do tapete, deixamos de construir caminhos que potencializem a nossa escola pública. A realidade pode ser dura, mas a mudança deve começar a partir dela, não de algo surreal. A indisciplina e a violência estão a ocupar os espaços das organizações quando as vulnerabilidades humanas dão vazão a uma cotidianidade que reforça valores de uma sociedade egocêntrica, violenta, imediatista, consumista, adultocêntrica, em síntese, capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY et al.. **Escola e Violência**. Brasília – DF: UNESCO, UCB, 2002, p. 156.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO. **Observatório de violências nas escolas**, Ministério da Educação, 2005, 404 p.

_____; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. 12ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Editora Edições 70, 1977.

BATISTA, Anália Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. **Gestão Democrática nas Escolas e Burnout nos Professores**. In: CODO, Wanderley (coord). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BLIN, Jean-François; GALLAIS-DEULOFEU, Claire. **Classes Difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza – CE: Editora UFC, 2006, 276 p.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os processos de civilização e o controle das emoções**. Bauru, SP: Edesc, 2007.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: 1 ano. Brasília, DF: MEC, 2008.

CALLADO, Carlos Velázquez. **Educação para a Paz**: pensando valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Escola-Comunidade uma proposta em construção**. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; GOMES, Ana Beatriz; SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CASASSUS, Juan. **A escola e a Desigualdade**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. **A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984)**. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: Do Diretor ao Gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COSTA, Maria do Socorro Moura. **Cultura de paz nas escolas públicas “Professor Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé” em Teresina**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí: 229 f., 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: O Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2005.

_____. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados, 1986.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Universidade da Madeira, sd.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Miguel; MAY, Rose; SANTOS, Sérgio. **Construindo o Ciclo da Paz**. Brasília, DF: Instituto PROMUNDO, 1999.

FRANÇA, Sônia Aparecida Moreira. **Diferença e preconceito: a efetividade da norma**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Tereza Cristina Ribeiro. **Implicações do Assédio Moral entre discentes e docentes no ambiente da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009, 113 fls.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª edição. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: . In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004 (Guia da Escola Cidadã).

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (organizadores). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola: arte e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

IBÂNEZ RUIZ, Antonio. **As políticas de educação básica Espanha democrática: comentários a respeito da educação brasileira**. Brasília: Embajada de Espanha. Consejería de Educación, 2007.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KUENZER, Acácia; CALAZANS, M. Julieta; GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

LA TAILE, Yves de. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Leontina Pereira. **A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5 série de escolas públicas estaduais de Teresina**. Teresina-PI: UFPI, Dissertação de Mestrado, 2006.

LUCK, Heloisa (et al) **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Vol. V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (série caderno de gestão).

MACHADO, Nilson José. **Educação e Autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos; TOSTA, Sandra Pereira. **Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola**. GONÇALVES, Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (organizadores). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MICHAUD, Yves. **A violência**. 1ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. **A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo**. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. São Paulo, 1996. Artigo. Disponível em www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf acesso em 01/10/2008.

NÓVOA, Antonio (coord.). **As organizações escolares em análises**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992.

ODALIA, Nilo. **O que é violência?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

OLIVEIRA, Ivonilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. **A prática pedagógica na EJA: uma etnografia do registro histórico na escola e na sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí: 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 1ª edição. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.
PIAUI. **Plano Plurianual: quadriênio 2008/2011**. Teresina, PI: SEPLAN, 2007.

PONTES, Reinaldo Nobre (coord); CRUZ, Claudio Roberto Rodrigues; MELO, Jane Simone Moraes de. **Relações Sociais e Violências nas Escolas**. Belém: Unama, 2007.

POLICIAMENTO MILITAR. **Estatística 1999-2009**. Teresina: Relatório (1999-2009 (2º semestre).

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar, causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RICHARDSON, Robert Jarry et al... **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na Escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: ANDHEP – impressão oficial.

SALES, Maria José da Costa. **Gestão democrática nas escolas públicas de Teresina: Institucionalização e implementação das eleições para diretores de escolas (1995 a 2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 2005.

SANTOS, Marilde Chaves. **Política de Inclusão de Jovens em Instituições Educativas “Alternativas” de Teresina – PI: Escola Municipal “Nau Cidadã” e Casa de Metara**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 2008.

SEDUC. **Plano de Ação da SEDUC 2004**. Teresina – PI: 2004.

SEDUC. **Plano de Ação da SEDUC 2005**. Teresina – PI: 2005.

SEDUC. **Plano de Ação da SEDUC 2006**. Teresina – PI: 2006.

SEDUC. **Plano Anual de Ação SEDUC 2007**. Teresina – PI: 2007.

SEDUC. **Plano Anual de Trabalho SEDUC 2008**. Teresina – PI: 2008.

SEDUC. **Plano Anual de Trabalho SEDUC 2009**. Teresina – PI: 2009.

SEDUC. **Plano de Desenvolvimento da Escola PDE Estadual**: caderno de orientações. Teresina, PI: sd.

SEDUC/PI. **Fortalecimento e Autonomia da Gestão Escolar**. Teresina – Piauí: SEDUC, 2010.

SEDUC/PI. **Plano Anual de Trabalho 2010**. Teresina: SEDUC, 2010.

SEDUC/PI. **Projeto Político Pedagógico**. Teresina – Piauí: U.E. Dr. Fontes Ibiapina, 2009.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em Valores**: como educar para a democracia. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Luciano Campos da; NOGUEIRA, Maria Alice. **Indisciplina ou violência na escola?** Uma distinção necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Violência Escolar**: negação dos direitos humanos e da formação da cidadania. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília, DF: 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Instituição Escolar e a Violência**. São Paulo, sd, 18 p. Artigo. Disponível em: << www.iea.usp.br/observatorios/educação>>, acesso em 03/10/2008.

SOUZA, Sandro Soares de. **Memória, cotidianidade e implicações: construindo o Diário de Itinerância na pesquisa**. 2000. Artigo. Disponível em: <<<http://www.entrelugares.ufc.br/numero1/artigospdf/sandro.pdf>>>, acesso em 12/10/2010.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

APÊNDICES

ROTEIRO I

ENTREVISTA

(diretor/a, diretor/a adjunto/a, secretário escolar, coordenadores pedagógicos e professores)

1. O que a escola pública representa para você?
2. Qual sua atribuição na escola?
3. Como você desenvolve a sua função?
4. Como você se sente no trabalho que realiza?
5. Como é a sua relação com outros colegas de trabalho?
6. Como é o aluno desta escola?
7. Como é a atuação do corpo docente?
8. Como é a atuação dos funcionários desta escola?
9. Descreva como é o clima organizacional da escola?
10. Que tipos de conflito são comuns na escola? Que sujeitos se envolvem normalmente nesses conflitos? Como são resolvidos esses conflitos?
11. Existe indisciplina na escola? Existe violência na escola? Você faz distinção entre esses dois termos?
12. Você tem autonomia na escola? A escola tem autonomia?

ROTEIRO II

ENTREVISTA

(Gestor/a da SEDUC e Gestora da 21ª Gerência Regional de Educação)

1. Tempo de serviço público/Tempo no exercício da função/Atribuição do cargo
2. Como a SEDUC/GRE acompanha a gestão da escola?
3. Que tipos de política estão voltados para o aprimoramento da gestão escolar?
4. Como a SEDUC/GRE interfere na resolução dos conflitos advindo da escola?
5. A nossa escola tem autonomia?
6. Como a SEDUC/GRE incentiva a gestão participativa?
7. Qual o retrato que você faz das escolas quanto à gestão?
8. Que problemas geralmente os gestores das escolas costumam levantar e solicitar apoio da SEDUC/GRE?
9. Quais os principais problemas vivenciados pelos gestores, especificamente da SEDUC/GRE, para implementação dessas políticas de apoio à escola?
10. Existe dificuldade de cumprimento das normas por parte da GRE/Escola?(se sim) Que tipo?
11. Que normas existem na SEDUC que regulam as relações e o cumprimento das normas por parte da GRE/Escola?

Quadro 16 – Percepções dos gestores sobre o exercício do seu trabalho e suas relações interpessoais com os outros colegas de trabalho

| Sujeitos participantes do Núcleo Gestor | Atribuição e como desenvolve sua função/cargo | Sentimento em relação ao trabalho que realiza | Relação com os outros colegas de trabalho |
|---|--|--|---|
| Ex-diretora | <p>A gente sempre tenta fazer um trabalho com a comunidade</p> <p>A nossa comunidade deixa toda a responsabilidade com a escola</p> <p>Realizou inúmeras reuniões, as primeiras são bastante participativas e depois vai caindo a frequência</p> <p>Passou 4 anos na gestão e se encontrou em diversas situações, tentou-se fazer um trabalho, fez paradas para reflexão/debates mas precisa avançar ainda muito mais.</p> | <p>Quando mobiliza fica na expectativa da frequência da participação dos pais.</p> <p>É grande a responsabilidade, fica preocupada sempre faz algo pra ver se essa questão da escola, essa visão da escola na comunidade muda, se consegue dividir essa responsabilidade com escola, família, aluno e funcionário.</p> <p>Sente-se feliz fazendo o trabalho, mas em alguns momentos fica um pouco triste, é um momento, depois tudo passa.</p> | <p>Sempre buscou fazer, ter uma relação boa com os funcionários da escola, as vezes enfrentou problemas quando se teve coragem de fazer algumas mudanças, encontrou vários paredões. Algumas pessoas acham interessantes as mudanças outras que está querendo demais, que as coisas tem que ser daquele jeito mesmo, mas considera uma boa relação.</p> |
| Diretora | <p>Estou fazendo a minha parte no sentido de querer uma escola melhor</p> <p>Meu papel é de mediadora de professor, funcionário e aluno</p> <p>Acha que está desenvolvendo divinamente bem a função</p> <p>É formada em gestão</p> <p>Tive um pouco de dificuldade no início mas o barco está andando</p> | <p>Sente-se bem, razoavelmente bem.</p> <p>Tem alguns probleminhas mais são problemas que resolve no dia-a-dia.</p> | <p>É uma pessoa maravilhosa e se relaciona muito bem com todo mundo.</p> |
| Diretora adjunta | <p>Passou por várias funções: Professora do ensino fundamental menor, ensino fundamental maior, coordenadora da escola, pedagoga, 4 anos de diretora adjunta.</p> <p>Assume as tarefas da diretora titular na sua ausência</p> <p>Assume as tarefas administrativas da escola</p> | <p>Gosta do trabalho que realiza e sente-se realizada como professora, como diretora.</p> <p>Gosta muito de trabalhar com o público, com as pessoas, de conversar..</p> | <p>É uma relação boa, não tem nenhum problema com funcionário nem com professor.</p> |
| Coord. 1 | <p>Acompanhamento das atividades prático-pedagógica</p> | <p>Sente-se tranquilo, a vontade, é uma atividade que gosta de fazer e que foi uma formação</p> | <p>É uma relação amistosa, companheira, sempre busca encontrar saída para os</p> |

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| | <p>Garantir aos professores momentos de estudos</p> <p>Acompanhar as atividades dadas pela parte dos professores</p> <p>Garantir o cumprimento do horário dos alunos, a garantia dos duzentos dias letivos e das oitocentas horas aula</p> <p>Fazer o acompanhamento de todas as atividades escolares, buscando sempre a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Primeiro o planejamento das atividades</p> <p>Acompanhamento dessas atividades propostas pelo professor</p> <p>Análise das fichas de diários, análise das avaliações</p> <p>Buscar sempre o cumprimento dos horários através de uma ficha de frequência</p> <p>Propor atividades que melhorem a dinâmica dos professores, através de palestras, reuniões, seminários.</p> | <p>que buscou e que sente-se realizado enquanto professor e profissional.</p> | <p>problemas e ao mesmo tempo apresentar soluções para os problemas que ocorrem durante o desenvolvimento das atividades.</p> |
| Coord. 2 | <p>Sanar situações absurdas por parte de alunos e funcionários</p> <p>Exercita a função como gaiato no navio</p> <p>Atua nos problemas de sala de aula, juntamente com os alunos.</p> | <p>Sente-se realizado profissionalmente, faz por amor, gosta da profissão.</p> <p>Não imaginou que ia trabalhar numa coordenação.</p> <p>É feliz, sabe que tem problemas, tem dificuldades, mais é feliz com todos eles.</p> | <p>Não acha tão difícil porque as vezes deixa as coisas passarem. Encontra problemas aqui e acolá mais procura solucionar.</p> |
| Secretária escolar | <p>Contribuir na gestão da escola</p> <p>Orienta os colegas de trabalho, distribui as atribuições que competem a cada um.</p> <p>Não conseguiu que os funcionários compreendam o seu papel</p> <p>Os funcionários são antigos e resistem as mudanças</p> | <p>Não se sente tão realizada por que gostaria que eles contribuíssem com o trabalho, fossem mais solidários.</p> | <p>A relação com seus colegas de trabalho não é muito boa.</p> <p>Atribui isso ao fato de não quererem aceitar as orientações de trabalho, deles somente fazerem do jeito deles.</p> |

Quadro 17 – Percepções do núcleo gestor sobre o trabalho dos docentes e dos funcionários

| Membros do núcleo gestor | Atuação dos docentes/funcionários |
|--------------------------|---|
| Ex-diretora | <p>Docentes As vezes analiso o seguinte: se os professores fossem melhor remunerados, para serem exclusivos da escola, eu acredito que eles pudessem colaborar mais. A realidade é outra, o professor não tem muita dedicação exclusiva para determinado lugar, ele corre do Estado do Piauí ao Estado Maranhão. Precisamos incorporar, talvez vestir uma camisa da verdadeira mudança, da verdadeira educação de qualidade e muita coisa ainda precisa, tanto na nossa estrutura como na nossa estrutura pessoal.</p> <p>Funcionários [...]Pude perceber que há um comodismo muito grande dos funcionários, tipo assim, eu não posso ir, eu não sou professor, eu sou zeladora e tenho que ficar no meu lugar. Todos da escola são educadores.</p> |
| Diretora titular | <p>Docentes Alguns professores são bons, outros (professores novos) não tem domínio de sala de aula entram em conflito com os alunos, conflito não de briga, ele não consegue dominar a sala. Vê a relação professor-aluno boa, pelo menos o professor se dedica, são bons professores, só ta faltando um pouquinho do próprio aluno querer mesmo. Porque não depende só do professor a aprendizagem, depende também do aluno e dos pais também, da comunidade e da família ajudar também.</p> <p>Funcionários Enfrenta-se aqui um problema muito sério com alguns funcionários que não querem (por que estão em escola pública) cumprir com o horário, não querem fazer o serviço na hora – há eu trabalho em escola pública. Acham que por está em escola pública o serviço pode ser de qualquer jeito e não é. Cada um tem que assumir o compromisso, assinar o contrato e zelar por aquele serviço.</p> |
| Diretora adjunta | <p>Docentes Nossos professores são compromissados, todos tem graduação, temos especialistas, professores mestres também. Nossa escola é toda compromissada. Existem pessoas, também, que dão um pouco de trabalho. A maioria dos professores são efetivos, menos de 10 são substitutos. A Secretaria de Educação está fazendo um trabalho de substituir os professores através de concursos... Daqui uns dias nós não vamos ter problemas com essa questão de rotatividade de</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| | <p>professor.</p> <p>Funcionários A relação entre os funcionários, professor, aluno, funcionário aluno, o relacionamento não é cem por cento, tem suas deficiências. Temos problemas muito sério com a parte administrativa, funcionário que já tem um vício de muito tempo tem certas resistências: cumprimento de horário, desinteresse, não participam das reuniões da escola, das festas da escola. Sente um distanciamento dos funcionários administrativos, de participação.</p> |
| Coordenador pedagógico 1 | <p>Docentes O ideal era que esses professores tivessem um apego a comunidade. Há colegas que tem uma facilidade muito grande na hora de expor os conteúdos, no trato com o aluno. Encontra resistência de alguns colegas porque sua formação não condiz com a sua vocação. Encontra-se isso em qualquer profissão. O que a gente coloca para esses colegas é que eles façam aquilo que é papel deles ensinar.</p> <p>Funcionários O ideal é que tivéssemos uma relação harmoniosa entre o pessoal do administrativo, o corpo docente e a equipe gestora. Numa escola com várias concepções diferentes pode-se observar que temos uma dificuldade (pra ser sincero). Por que a escola ela... ela... ela anda e todas as engrenagens estão funcionando os resultados são significativos, mas quando ocorre algum problema nessa engrenagem, evidentemente, que essa escola não vai atingir seus objetivos. Aqui, especificamente nessa escola, procuramos através de reuniões, de conversas, dialogar, de convencimento, tentando convencer os colegas da necessidade da harmonia e que pode melhorar o trabalho da escola.</p> |
| Coordenador pedagógico 2 | <p>Docentes Toda escola tem seus problemas mais há aqueles que têm o desejo de contribuir. [...] uma grande quantidade de professores tem procurado ajudar seus alunos com relação a aprendizagem. Vejo que eles estão num ambiente prazeroso, tem amor a profissão, tem vontade de ajudar. Acho boa a nossa relação.</p> <p>Funcionários Ainda agora eu tinha falado que a relação deles eu acho boa. A gente vê que há um distanciamento de alguns funcionários, principalmente quando trata-se de turnos de trabalho. É diferente porque no mesmo turno a gente vê que cada funcionário da escola se relaciona bem. Há alguns que levam as coisas assim</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>aleatoriamente, sem o desejo de ajudar, mais a maioria é compromissada com suas atividades e tem somado com a direção e com o quadro docente da escola para que a melhoria da escola venha acontecer.</p> <p>Quando qualquer um desses deixa de realizar sua atividade o trabalho tende a cair, mas é uma minoria. A maioria tem tanto uma relação por turno com os amigos, como procuram fazer a coisa da melhor maneira possível.</p> |
| Secretária escolar | <p>Docentes Não é boa também, cada um fica no seu lado, sempre separados dos não docentes, não há união com a gente.</p> <p>Funcionários Também não é boa, sempre tem conflito, sempre tem.. entre funcionários.</p> |

Fonte: Falas extraídas das entrevistas com os gestores da Unidade Escolar Utopia - 2010

Quadro 18 – Percepções do núcleo gestor e professores sobre os alunos

| Gestores e Professores/as | Características dos alunos |
|----------------------------------|--|
| Ex-diretora | <p>A cada ano a clientela muda (2006, 2007, 2008 e 2009).</p> <p>Fez vários trabalhos culturais para envolver o aluno, enfrentou várias situações de violência verbais e até física, buscou projetos para envolver a comunidade, o aluno. Não sabe se é porque é ambiciosa demais mas sempre acha que falta participação, mas pode perceber que os alunos melhoraram um pouco em relação ao ano que chegou (no caso 2006).</p> <p>Em 2006 a escola não tinha um só lugar branco, tudo era pichado, uma bagunça mesmo.</p> <p>Hoje a escola mantém-se limpa, tranqüila, mas pequenas situações ainda acontecem.</p> |
| Diretora titular | <p>80% são alunos de baixa renda, 20% são alunos que os pais podem pagar escola. Mas a escola aqui é muito boa depende só do aluno querer aprender.</p> |
| Diretora adjunta | <p>São alunos que tem problemas, com uma condição não boa, filhos de operários, filhos de pessoas que trabalham no comércio, que ficam sozinhas em casa durante o dia. Nessa escola temos problemas desses, crianças que ficam na rua, crianças que tem problemas.</p> |
| Coord. Pedagógico I | <p>É um aluno que mora na periferia, que precisa de acompanhamento por parte da escola, família.</p> <p>Na maioria são carentes de conhecimentos e que na sua totalidade querem aprender. Evidentemente há alguns que por conta de um desvio de conduta da própria família tem muita dificuldade para aprender.</p> <p>Mas a escola procura garantir esse conhecimento para esse aluno, organizando vários tipos de trabalho na área de cultura, na área de esporte, na área de lazer. Enfim, procura-se suprir a necessidade do alunado.</p> |
| Coordenador Pedagógico II | <p>Nosso alunado deixa muito a desejar, ele não tem base, vieram das séries anteriores devendo muito.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | <p>Sentem dificuldades de se adequar a cada série. Precisam melhorar muito, estão devendo demais com seus conteúdos.</p> |
| Secretária escolar | <p>Varia muito de turno para turno. Os alunos do turno da manhã dão um pouquinho de trabalho, são mais ativos, os da tarde e noite são mais comportados. Por que a maioria é adulta sabe o que quer.</p> |
| Professor 1 | <p>São muito diversificados:</p> <p>Temos alunos que vem a escola por conta da família, vem de famílias diferentes, desestruturadas, recebemos um leque de problemas com esses alunos.</p> <p>Temos alunos excelentes, que querem alguma coisa, que acreditam na escola pública como um lugar onde eles possam crescer, onde eles possam atingir seus objetivos, atingir seus alvos.</p> <p>Temos também alunos que precisam de muito apoio (psicológico e da família), que precisam de muito incentivo, mas que não podemos dizer que não querem nada.</p> <p>Nosso grupo de alunos são alunos que vem de família violenta, famílias desestruturadas, mas que na sua maioria acreditam no profissional, no professor, como um “poço de esperança”.</p> |
| Professor 2 | <p>Temos uma clientela muito diversificada. Temos alunos de baixa renda, alunos problemáticos como toda escola.</p> <p>Procura conversar, trabalhar de forma que agrade a todos. Não discriminando ninguém, respeitando as diferenças que existem em todos os sentidos.</p> |

Fonte: Entrevistas realizadas em agosto/2010

Quadro 19 – Percepções do núcleo gestor e professores sobre o clima organizacional da escola

| Núcleo gestor/professores | Respostas |
|---------------------------|---|
| Ex-diretora | <p>A questão da motivação tentávamos de tudo, tipo mensagens, mensagens de texto, fazia um convite para cada um, buscava adjetivos verbais, pela relação que tínhamos com cada um. Pra motivar fotografava as pessoas para colocar no slide e está apresentando a todos, dizendo o tempo de serviço, da função, da importância que era, mas como sempre acho que muito precisa ser feito.</p> |
| Diretora titular | <p>O clima aqui como em toda escola não é muito diferente não, tem dia que há os conflitos tem dias que não, mas no outro dia a gente conversa.</p> <p>Teve reunião que chamei as pessoas que fizeram algumas falas e perguntei o que é que elas tinham achado, o porquê do questionamento e onde é que teria que melhorar.</p> <p>A pessoa respondeu que não queria atingi-la e sim a outra pessoa. Então, disse que teria que falar o nome dessa pessoa que queria atingir, por que a pessoa vai me atingir e eu vou ficar quieta, não é do meu perfil.</p> <p>Chamo a pessoa converso, tento o diálogo (ainda é a melhor forma de resolver qualquer problema).</p> |
| Diretora adjunta | <p>O clima organizacional não tá muito bom. Pela questão de, talvez, porque sou pedagoga, a minha outra companheira que é a titular, ela é da área de inglês, da área de letras; o coordenador pedagógico, da área de matemática.</p> <p>Eu sinto um conflito, eu chego a dizer para as pessoas: um conflito com a pedagogia.</p> <p>Se não pararmos para conversar não iremos fazer um bom trabalho. Por que as idéias, o conflito de idéias, eu tenho a minha idéia, minha colega tem a outra idéia, o outro a idéia dele.</p> |
| Coordenador pedagógico 1 | <p>A escola procura sempre no início do ano fazer um planejamento, e esse planejamento é pra ser executado durante todo o ano. Procuramos desenvolver tudo aquilo que foi pensado, que foi aprovado por todos que fazem a escola.</p> <p>Todos ajudam e procuramos segui-lo do início ao fim. É claro que nem sempre, por algum obstáculo, por algumas circunstâncias, nem sempre conseguimos atingir.</p> <p>A escola trabalha nessa perspectiva de planejar e tentar implementar o planejado no decorrer do ano.</p> |
| Coordenador pedagógico 2 | <p>O clima organizacional da escola não vejo muito bom não. Precisa melhorar muito, falta muita coisa a ser feita, tanto da parte da coordenação como da parte da direção.</p> <p>Embora tenha dito na questão anterior que os professores tem procurado. Vemos que pra trás ficou muita pendência, muita coisa a desejar, e estou só com esse período de um ano. Estou tentando solucionar alguns. em termos desse prazer do professor..., não sei se foi por falta daqueles que dirigiam “né”, a cobrança deles e criou um ciclo vicioso.</p> <p>Mas o professor se houver quem os dirija eles tem vontade de ver a melhoria da escola.</p> |
| Secretária escolar | <p>Acha negativo. Porque a direção não consegue cem por cento dos funcionários sempre tem aquela separação.</p> <p>Para melhorar a interação sugere fazer mais palestras, reuniões,</p> |

| | |
|-------------|---|
| | convocando o geral mesmo, mas com mais freqüência |
| Professor 1 | <p>Esse relacionamento ele é individualizado, muito individualizado. As pessoas são desconfiadas, desacreditadas, e deixam o clima como disse individualizado mesmo, então termina quebrando tudo.</p> <p>O clima é melhor entre os professores, porque quando a gente começa a estender esse olhar de professor ao pessoal de apoio e só gestores, isso já quebra, como eu disse o descrédito.</p> <p>Então cada um faz o que acha que é papel seu e finda ali. A escola perde muito com isso, muito mesmo, porque não é um trabalho que tem uma continuidade, é um trabalho quebrado.</p> |
| Professor 2 | O clima se tratando de organização, não é cem por cento, vejo depoimentos de desmotivação, de desestímulo. Procuramos superar e não levar em conta a desmotivação dos nossos companheiros e procurar fazer aquilo de melhor pra escola. |

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas em agosto/2010

Quadro 20 – Percepções do núcleo gestor e professores sobre os conflitos na escola e suas regulações

| Núcleo gestor/professores | Respostas |
|----------------------------------|---|
| Ex-diretora | <p>Na escola havia conflitos em todos os pontos: docentes, alunos e funcionários.</p> <p>Funcionários com raiva do outro andaram brigando, ta sempre alguém jogando uma piadinha no outro.</p> <p>Eu sempre coloco enquanto estivermos preocupado com a vida dos outros, e não do coletivo, não estamos invertendo a nossa posição também.</p> <p>Podemos perceber nessas relações várias situações de professores com professores, funcionários com funcionários, alunos com alunos. Digo sempre: nós precisamos buscar dentro de cada um essa mudança e se não incorporarmos essa mudança dentro de nós mesmos é difícil termos esse espaço na escola, como todos nós sonhamos. Uma escola tranqüila, participativa, onde todos se consideram.</p> <p>Ouve-se o funcionário dizer que aqui é minha família, mas na hora de participar de uma atividade ele tem sempre outra. Perguntamos que família é essa que não ta sempre reunida, que não ta sempre solidária, é nesse sentido.</p> <p>Pra resolver... o que nós costumávamos fazer era dá uma paradinha, trazer alguém que trabalhe os direitos humanos... e eu ficava muito preocupada e conversando com o prof. Alci, pelo amor de Deus, você precisa me ajudar. Ele esteve na nossa escola fazendo palestra, falando das relações, falando dos direitos de cada um, onde destacava o direito dos funcionários e dos alunos, pra que esse tipo de questões fossem amenizadas.</p> <p>Graças a Deus conseguimos construir uma coisa nesse sentido e era dessa maneira que trabalhávamos. Outros palestrantes estávamos sempre buscando nas semanas pedagógicas, nas paradas que fazíamos para está destacando essas situações.</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| | <p>Trabalhávamos com o tema a nível de oficina, onde todo mundo discutia. E graças a Deus tínhamos um resultado positivo.</p> |
| Diretora titular | <p>Não tem esses conflitos não.</p> <p>Tem algumas pessoas mal amada que percebemos mas que relevamos e vamos levando.</p> <p>Os alunos daqui não são alunos de briga, de confusão, eles são alunos hiperativos, só. Não são alunos de ir pro tete a tete, pro tapa não.</p> <p>Tem conflito mais são isolados.</p> <p>No diálogo, chamamos e conversamos... às vezes o aluno eu chamo e digo: você pode fazer um contrato comigo? Vamos fazer esse contrato, eu meloro, você também melhora e resolvemos nossa situação, aí eu resolvo muito bem.</p> |
| Diretora adjunta | <p>Os alunos são problemáticos.... pessoas pobres, a questão das idéias, a questão do exigir a farda do aluno.....do calçado,..... sabemos como é a condição do aluno.</p> <p>A questão do professor colocar o aluno fora da sala de aula.....</p> <p>O professor ele se acha no direito de jogar o aluno para fora da sala de aula. O professor tem que cativar o aluno, tem que fazer com que aquele aluno goste da aula. Tem que procurar dar uma boa aula,..... acredito que quando o professor começar a ver a questão do aluno, preparar uma boa aula, a escola tem tantos recursos, tem tantos livros, a biblioteca tem muito acervo, tem muita coisa boa lá, temos data show, temos laboratório de informática, de ciências. Acho que ta faltando para o professor, ainda, a questão da metodologia, o professor não ta sabendo ainda, alguns, eu to falando de alguns.</p> |
| Coordenador pedagógico 1 | <p>O grande problema que temos aqui e que pra mim é um conflito é a questão da hiperatividade. Temos alunos hiperativos, que as vezes chocam de frente com determinados professores.</p> <p>Outro problema que gera conflito é a questão da evasão. Vamos ver se a gente consegue resolver trazendo a família pra escola.</p> <p>Outro agravante é o grande índice de alunos reprovados e isso gera conflitos.</p> <p>Os sujeitos que estão envolvidos nessa questão não posso aqui atribuir a A ou B, acho que todos os sujeitos do quadro da escola estão diretamente envolvidos nesses conflitos.</p> <p>Questões que envolvem evasão escolar tentamos através do diálogo com a família, a hiperatividade nós buscamos (esse ano inclusive) trazer três palestrantes pra ver se conseguimos amenizar a questão da hiperatividade, através de palestras, de conversas entre professor e aluno, coordenador e aluno, diretor e aluno, e chamamos a família pra assumir determinada responsabilidade.</p> |
| Coordenador pedagógico 2 | <p>Vejo que os conflitos que temos são só briguinhas mesmo de colegas, intrigas. Não temos casos sérios não, embora nossa escola seja uma escolaquase que de periferia, age assim numa área "chamada" de risco.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>Não temos problemas de usuários de drogas, como a gente presencia, brigas de gangue.</p> <p>Eu vejo como prazerosa, apesar da nossa área ser dessa forma assim, quase que uma área de risco.</p> <p>Sempre quando acontece procuramos chamar o aluno, ver o problema, se for problema sério, como nós já tivemos aqui (quando eu disse que não temos usuários de drogas aqui, é porque são mínimos) presenciamos e chamamos a família, houve até um caso de um aluno que pedimos para a mãe colocá-lo numa escola mais próximo dela, onde ela pudesse acompanhar melhor, porque ele estava se envolvendo com drogas (quase o caso único de nossa escola).</p> <p>Procuramos conversar com os professores, conversar com a criança e conversar com a família “né”.</p> <p>E em alguns casos chegamos a levar até para o conselho tutelar. Acho ainda mínimo em relação a... problemas que acontecem em outras escolas.</p> <p>Eu acho mínimo o nosso problema aqui. Uma clientela pobre, mas muito deles conscientizados que não devem se envolver, os professores tão toda hora aí conscientizando aluno pra que eles tomem cuidado. Eu vejo como mínimo.</p> |
| Secretária escolar | <p>Existem alguns alunos da comunidade que usam drogas “né”.... não respeita o professor, entram até com arma, como já aconteceu aqui, dos alunos vir com arma, ameaçar professor.</p> <p>A direção chama os pais através do conselho e aí entram num consenso.</p> |
| Professor 1 | <p>Os conflitos mais comuns são de gestores e professores, os conflitos são: falta de apoio, isso por conta de problemas já anteriores e isso vai se alargando, vai só crescendo.</p> <p>No relacionamento não existe uma preocupação pra que esse relacionamento seja, eu não diria recomeçado....</p> <p>... tudo a gestão joga pra cima do professor, esse professor é como se fosse uma bola, ele retorna a responsabilidade pra gestão, a gestão não apóia... existe um clima de(pausa).. quebrado de gestão e professores.</p> <p>Eu não acredito que os conflitos são resolvidos, eu acredito que os conflitos são abafados. Porque se fossem resolvidos nós teríamos uma outra realidade.</p> <p>Eles não são resolvidos pela incapacidade de resolução por parte da gestão, eles são como que colocados de lado, e em outro momento eles explodem como uma bomba que cada dia tem um dano maior.</p> |
| Professor 2 | <p>.. alguns conflitos de ordem organizacional, por questão dos próprios professores, a direção cobra, alguns professores ficam chateados, às vezes alguns professores são questionados por determinados alunos, que desrespeita a presença a forma de ministrar o conteúdo, isso aí gera certo conflito do professor com a direção da escola, com o coordenador.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>No meu caso.... isso nunca aconteceu, mas procurei sempre ser maleável...</p> <p>.. fui questionado alguma vez aqui com relação ao meu trabalho, eu aceitei a sugestão e procurei mudar, consertar aquilo que por ventura a direção achava que estava errado, trabalho assim.</p> <p>A direção da escola procura aquele professor alvo do erro, da crítica e conversa, geralmente através de reuniões pedagógicas, reuniões individuais do coordenador ou da direção da escola com aquele professor alvo da crítica, desta forma.</p> |
|--|--|

Fonte: Extraído das entrevistas realizadas em agosto/2010

Quadro 21 - Percepções dos gestores e professores sobre indisciplina e violência escolar

| Sujeitos pesquisados | Indisciplina e violência escolar |
|----------------------|--|
| Diretora 1 | <p>Existia violência e muitas vezes quando íamos buscar informação do início da vida desse menino percebíamos que esses alunos, a maioria deles, passavam praticamente a noite na rua, bebiam, usavam drogas.</p> <p>Os pais já diziam pra mim: professora eu não sei mais o que fazer, eu quero que a senhora me ajude no sentido de mudar o jeito desse menino porque eu lavo as minhas mãos, eu não agüento mais.</p> <p>E quanto à questão da indisciplina também era gerada por conta dessa situação. O aluno vinha e achava que não tinha que ir pra sala de aula, achava muitas vezes que ele tinha que ficar ali curtindo o cantinho dele mesmo e muitas vezes percebíamos que tem aluno que vai pra escola parece-me que pra colocar o papo em dia com colegas.</p> <p>Pudemos perceber essas situações. Eu me lembro que vivenciamos uma situação com um aluno chamado A e foi uma coisa terrível, eu sofri muito na época, passou mais ou menos uma semana na mídia. Era um pai que eu já vinha conversando bem antes disso acontecer, e a própria família chegou um dia e pediu: professora eu quero prender meu filho, eu não agüento mais.</p> <p>Percebemos que falta esse acompanhamento em casa e eu pude perceber também que pela luta, pela sobrevivência, o pai acaba tendo que deixar seu filho trancado mesmo, e a gente já sabe o que acontece quando o filho fica sozinho: ele busca o que interessa pra ele. A gente tem sentido que esse elo de família ele influencia muito pra essas situações e muitos pais chegavam a dizer: eu não agüento mais, já lavei minhas mãos, porque não dá. E tudo isso vai gerando toda uma questão de indisciplina na escola.</p> |
| Diretora 2 | <p>Na minha gestão, até agora, graças a Deus, não houve nenhuma.</p> <p>Indisciplina existe um pouco, também não diria que existe indisciplina em alto grau, por que os alunos daqui eu percebi que eles são um pouco desinteressados, eles não são indisciplinados.</p> <p>Eu acho que tem uma grande diferença porque a violência ela é aquela violência quando ela é de agressão, do meu ponto de vista, ela é de agressão, ele sai quebrando tudo quanto é de cadeira, sai xingando os professores e isso não acontece.</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>Acontece indisciplina assim do professor não ter autonomia de sala. Tem professor que não tem domínio de sala, aí o aluno fica inquieto porque o aluno fica ocioso, quando o aluno fica ocioso aí ele fica indisciplinado.</p> |
| Diretora Adjunta | <p>Não existe a violência em si, porque a violência é uma coisa mais forte, o que existe na escola mesmo é a indisciplina.</p> <p>Porque a violência eu considero aquela que já... a violência, a questão do... do... professor dizer alguma coisa com o aluno, que o aluno não goste, que o aluno queira revidar, isso aí é violência, mas aquela violência que vem mais forte, de alguém tá batendo no outro, armas dentro da escola isso não existe não.</p> <p>É mais a questão da indisciplina mesmo, o aluno que está desinteressado, não quer estudar, fica nos corredores, o coordenador manda ir pra sala de aula, ele vai mas na escolta.</p> |
| Coordenador pedagógico 1 | <p>Eu diria que a “Utopia” tem mais a violência verbal mas nada que transcenda, por exemplo: a questão das drogas, de bebidas, aqui na escola eu confesso que não constatei, nesses três, quatro anos que estou aqui nenhum indício de uso de drogas nem de bebida, nem de agressão física, nada desse gênero.</p> <p>A indisciplina ela existe não somente nessa escola, e a gente tem que trabalhar essa indisciplina com responsabilidade, com compromisso, pra vê se a gente diminui ou acaba com essa indisciplina. Então acho que a gente tem que criar meios, mecanismos, formas, metodologias pra diminuir essa indisciplina que existe na escola.</p> |
| Coordenador pedagógico 2 | <p>É como eu disse: a violência ela é mínima, nada que não possamos contornar. Tivemos um caso....que eu tava resolvendo a tarde, de duas alunas grávidas havia problemas entre si mais foi contornado. Isso aí pra mim é mínimo.</p> <p>Indisciplina sim, não ao ponto de se tornar uma violência, nada que não esteja sob controle, e a gente tá criando todos esses mecanismos: conversando com alunos, chamando pais de alunos, muitas vezes indo na casa do próprio aluno (hoje mesmo nós tivemos o caso de um aluno que a gente chamou a mãe ela chorou muito aqui, a mãe não sabia que o filho tava procedendo daquele jeito; a mãe entregava o aluno a escola e o aluno perto da escola ele desviava o caminho dele) isso também é uma indisciplina “né”.ele é um aluno que por conta dessa indisciplina ele faltava muito, não fazia as atividades, tinha notas baixas, e a mãe não estava ciente.</p> <p>E hoje conversando com ela (isso é só um exemplo) choraram muito aqui, e ele prometeu melhorar.</p> <p>Então indisciplina a gente tem, em todo canto tem, mas nada que não esteja sob controle e essa indisciplina não tem levado o aluno a participar dessa violência, pra chegar a um tal ponto que seja uma violência.</p> |
| Secretária escolar | <p>Existe ambas.</p> <p>Eu acho que são sinônimos</p> |
| Professor 1 | <p>Eu não diria que a nossa escola é uma escola com um quadro de violência, se compararmos com outras realidades de outras escolas. Apesar de alunos advir de realidades bem complicadas, como já</p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>disse, de famílias desestruturadas, mas nós ainda conseguimos um relacionamento professor-aluno. Nós ainda temos um grupo de alunos que respeita o professor, eu não diria 100% mas eu não qualificaria o Utopia como uma escola violenta. No que diz respeito a aluno, não.</p> <p>Muito, quando eu digo que a escola não é uma escola que se enquadra no quadro de escola violenta é porque a gente não vê casos de violência assim absurda, mas no que diz respeito a indisciplina, as pequenas coisas, falta de respeito de um aluno para com outro aluno, de um aluno pra determinado professor. A escola não é uma escola que trabalha com disciplina. Por isso que isso às vezes deixa um clima desagradável, a indisciplina ainda é algo que deixa muito a desejar.</p> |
| Professor 2 | <p>No primeiro ano que eu trabalhei aqui 2009 eu presenciei um caso de violência na escola, na sala em que eu estava duas alunas foram as vias de fato mesmo e eu tive que separá-las juntamente com outros alunos, já aconteceu sim.</p> <p>Indisciplina eu acho que o índice é baixo, eu acho que existe desmotivação por parte da grande maioria dos alunos e desinteresse, mais indisciplina não, todos os alunos são amigos, conversam com a gente, gostam de brincar, são extrovertidos.</p> <p>O que eu acho que falta é mais motivação, indisciplina não.</p> |

Fonte: Entrevistas realizadas em agosto/2010

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 22 - Percepções dos gestores sobre autonomia (profissional e da escola)

| Sujeitos da pesquisa | Autonomia profissional | Autonomia da escola |
|----------------------|--|--|
| Ex-diretora | <p>[...]</p> <p>Nós [...] jamais podemos dizer que somos livres, apesar de vir recursos pra escola, apesar [...] de ter o direito de fazer o planejamento da gente, mas a gente tem que cumprir uma grade curricular [...] tem que cumprir determinadas situações, muitas vezes a secretaria faz um calendário, a gente faz um baseado no da secretaria mas choca muitas situações, muitas vezes foge do nosso controle.</p> | <p>Como eu estava colocando antes, muitas vezes a gente acha que tem toda autonomia de fazer a coisa acontecer, aí eu não posso generalizar e dizer que a escola não tem autonomia, ela tem autonomia, tem autonomia financeira, ela tem autonomia nas suas atividades na escola, seu cotidiano a gente tem essa autonomia de fazer, mas como eu havia dito: há choques.</p> <p>Reunião, é chamado a gente a toda hora pra reunião, informação que muitas vezes a gente já foi comunicado, a gente já sabe, a gente já tem feito, já mandou informação do que faz.</p> <p>E essa autonomia ela é entre aspas, ainda falta uma autonomia no sentido de construir mesmo coletivamente, mas a escola pode</p> |

| | | |
|------------------|--|--|
| | | <p>fazer algo, não digo sozinha, mas ter essa autonomia de fazer acontecer no dia-a-dia da escola, a gente faz, mas nem sempre o que a gente quer, por exemplo: em termos de estrutura, a gente planeja, a gente sonha, a gente informa, a gente pede, e nem sempre o recurso que vem é possível fazer, nem sempre a gente tem o apoio da secretaria pra fazer de fato a coisa acontecer.</p> <p>A nossa escola é de ensino médio e fundamental, mas no ensino médio as aulas práticas nossas(meu deus).</p> <p>A escola não tem autonomia de fazer, muitas vezes, porque o recurso que a gente recebe ainda é insuficiente pra prática de determinadas aulas. O nosso laboratório, graças a deus, com o planejamento que a gente deixou do PDE, a diretora hoje já conseguiu comprar algumas coisas, mas ainda falta muito pra que esta escola tenha autonomia de fazer a sua grade, de organizar seus planejamentos, de fato fazer acontecer na pratica.</p> |
| Diretora titular | <p>Não, nem sempre, às vezes a gente tem vontade de fazer alguma coisa mas o sistema vem por trás e dá rasteira na gente.</p> <p>Eu diria que escola não tem autonomia. Tudo é balela, não tem diretora, escola, que tenha autonomia, de jeito nenhum.</p> <p>A única autonomia que ainda se tem aqui é dizer pro aluno não conversar com outro aluno e ele ouvir a gente tudo bem, mais autonomia de sistema relacionado a isso. Não.</p> | <p>Tenho, mas eu vou te dizer bem aqui uma coisa: na minha gestão, tudo que é feito aqui eu deixo mais pro grupão resolver.</p> <p>Eu dou a idéia e o grupo delega algum professor ou coordenador e eles vão fazer tudo ali em conjunto como agora mesmo a gente ta fazendo um trabalho aqui na escola.</p> |
| Diretora adjunta | <p>Eu me sinto um pouco recuada na questão de tomar decisões na escola, eu falei a questão dos pensamentos, eu tomo uma decisão a companheira vem e acha que não deve, e aí ela vai e termina tirando minha autonomia.</p> <p>Mas aos poucos eu vou</p> | <p>A escola dessa forma tem autonomia em parte, autonomia totalmente a escola ainda não tem, porque a escola tem um conselho escolar que é formado por todos os elementos da escola e esses elementos tomam as decisões da escola.</p> |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| | <p>conversando com ela porque eu tenho mais experiência na área, e eu conversei muito com ela, [...] a gente dá pra gente levar.</p> | <p>Mas a gente sente assim que o conselho é formado por pais, representante de pais, o aluno representa os alunos da escola, o diretor representa a parte gestora, então cada seguimento tem seu representante dentro do conselho, mas esse conselho não funciona muito não, a gente tem que ficar adulando no dia das reuniões pra vir, eles não querem vir, poucas pessoas vem, então quanto a questão da autonomia, as vezes a Secretaria de Educação ela...</p> <p>Eu vou dar um exemplo: o cardápio da merenda, todo o cardápio vem da Secretaria, eles tem que ver a realidade de nossos alunos, esse cardápio tem que ser feito de acordo com a realidade do aluno. O que que o aluno merenda na escola. A questão do recurso que vem pra escola, o PDDE, tem muitas coisas que a gente não pode utilizar esses recursos, pra comprar as coisas que a escola necessita, então a escola não tem essa autonomia.</p> |
| Secretária escolar | <p>Não, não tenho.</p> <p>Agora mesmo aconteceu um caso recente: um aluno aqui fica só mudando de turno, ele estudava de manhã e foi pra noite, da noite voltou pra tarde aí quer voltar de novo pra noite. Porque? Porque o namorado fica mudando de turno também, mas por motivo de trabalho... e ela só pra acompanhar o namorado, só pra ficar juntinho do namorado pediu pra mim fazer o remanejamento e eu disse que não ia fazer (por esse motivo, não). O que aconteceu? Ela falou com a diretora e a diretora fez o remanejamento dela. E cadê minha autonomia? Não tenho autonomia.</p> | <p>Não, por exemplo, a diretora quer utilizar alguma coisa aqui na escola, tem que fazer isso, e isso e isso. Vem outra segunda ordem lá da Secretaria, então qual é a obedecida? A da Secretaria. Cadê a autonomia da diretora? Não tem. Eu acho que não tem.</p> |
| Coordenador pedagógico 1 | <p>Eu acho que toda escola tem que ter autonomia e acho que todo gestor tem que ter autonomia pra desenvolver o seu trabalho. Não me queixo de autonomia, acho que aqui a gente, claro que a gente constrói, tudo que a gente constrói é com a participação de todos e todos decidem, entendeu? Eu acho que o fato de você propor</p> | <p>Há uma hierarquia, nós temos um calendário estabelecido pela SEDUC. A SEDUC tem as suas metas que devem ser atingidas. Agora dentro da escola, a escola tem autonomia pra chegar aos objetivos propostos pela SEDUC, não é que a SEDUC vá interferir diretamente no trabalho da escola mas a escola tem autonomia pra</p> |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | <p>algumas idéias sobre determinado assunto, ou sobre [...] o que pretende fazer, pra mim isso é autonomia e acho que autonomia eu tenho pra desenvolver o meu trabalho aqui na escola.</p> | <p>atingir esse objetivo proposto pela SEDUC. Eu acho que é por aí que a coisa deve funcionar.</p> |
| <p>Coordenador pedagógico 2</p> | <p>Às vezes a gente se vê até meio decepcionado pra fazer alguma coisa, espera por outro profissional pra fazer alguma coisa. Eu não sou de trabalhar desse jeito, talvez é um dos pontos que as pessoas dizem que eu sou ruim, é por que eu sou assim, tipo elétrico. O que eu posso fazer eu faço, eu não tenho sentido dificuldade por conta disso.</p> <p>A gente vê os obstáculos e as burocracias das coisas e às vezes as pessoas param por isso e eu não paro, eu procuro fazer e quando não dá certo eu procuro outra saída pra poder resolver .</p> <p>O que eu tenho necessitado na escola por parte de professor, direção, a gente tem dado a condição porque eles tão vendo que eu não tô fazendo nada pra prejudicar. Então eu tenho tido essa condição sim.</p> | <p>Eu acho que ... eu acho que não a escola que eu falo assim, ao ponto que dirige a escola, eu acho que não tem autonomia não.</p> <p>Alguns porque não se impõem mesmo, outros porque a própria sistemática não proporciona ter essa autonomia. Vou citar como exemplo, o índice de reprovação que nós temos hoje. Uma das questões anteriores a gente falou sobre ... das atribuições das notas de alunos, como é o aluno da escola por exemplo, sobre o aluno que a gente falou que ele é um aluno falho e eu atribuo isso á própria sistemática dada pelo governo.</p> <p>O governo tem se preocupado tanto em ver seus alunos aprovados que ele tem se esquecido da qualidade e por conta dessa qualidade mesmo os próprios que botam ela pra funcionar, que no caso é o professor , o diretor, terminam empurrando os alunos pra frente sem saberem de nada, não sei se é com medo.</p> <p>Então essa autonomia pra mim, com relação a direção mesmo que comandam ela está deixando a desejar, precisa melhorar, precisa melhorar muito.</p> |

Fonte: Entrevistas realizadas em agosto/2010
Elaborado pela pesquisadora

ANEXOS

Quadro 23 - Nº de ocorrências de violência escolar registradas em Escolas Públicas da Rede Estadual – 1999/2009(1º sem) – Município: Teresina

| Ano | Nº de ocorrências |
|-------|-------------------|
| 1999 | 145 |
| 2000 | 148 |
| 2001 | 144 |
| 2002 | 195 |
| 2003 | 201 |
| 2004 | 210 |
| 2005 | 144 |
| 2007 | 201 |
| 2008 | 215 |
| 2009 | 77 |
| Total | 1.680 |

Fonte: Relatório estatístico do Policiamento escolar / SEDUC-PI
 Não foi localizado dados do ano 2006
 Elaborado pela pesquisadora

Quadro 24 - Demonstrativo por Zona das Ocorrências de Violências nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Teresina 1999 a 2004 e 2007 a 2009 (até Junho)

| Zonas | Totais |
|----------|----------|
| Sul | 493 |
| Sudeste | 308 |
| Norte | 376 |
| Nordeste | 153 |
| Centro | 150 |
| Totais | (*)1.523 |

Fonte: Informações extraídas do relatório do policiamento escolar

Observações: Ano de 2005, os números não estavam legíveis e 2006 não havia relatório.

(*) Ano 1999 – consta como bairros – 2º grau – 11 ocorrências/ PRONAICA – 9 ocorrências/ Escolas da prefeitura – 3 ocorrências / nº de ocorrências contabilizadas na soma geral das zonas.

(*)Ano de 2001 – consta como bairros DES – 04 ocorrências/ PRONAICA – 9 ocorrências - não foi deslocado (nº de ocorrências) para nenhuma das zonas, foi contabilizado no total do ano de 2001.

(*)Ano 2002 – consta como bairros DES – 03 ocorrências/ PRONAICA – 04 ocorrências – não foi deslocado para nenhuma das zonas, foi contabilizado no total do ano de 2002.

(*)A soma geral do número de ocorrências por zona não confere com o quadro anterior, que relaciona ano a ano o número de ocorrências registrados.

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 25 – Síntese dos tipos de ocorrências de violências nas escolas da rede pública estadual de ensino, de Teresina, no período de 1999 a 2009 (junho/09)

| Tipo de ocorrências | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2007 | 2008 | 2009 até jun | Totais |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|--------|
| Homicídio | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Apedrejamento | 6 | 7 | 7 | 13 | 12 | 16 | 7 | 16 | 15 | 3 | 102 |
| Desordem | 11 | 6 | 7 | 13 | 3 | 24 | 8 | 9 | 10 | 1 | 92 |
| Porte ilegal de arma | 2 | 2 | - | 4 | 11 | 4 | - | - | - | - | 23 |
| Furto | 10 | 33 | 26 | 17 | 15 | 34 | 27 | 26 | 27 | 8 | 223 |
| Embriaguez | 10 | 11 | 6 | 11 | 11 | 7 | 1 | 3 | 5 | - | 65 |
| Vandalismo | 10 | 12 | 9 | 5 | 3 | 8 | 10 | 10 | 12 | 5 | 84 |
| Apreensão de arma branca | 16 | 5 | 8 | 10 | 13 | 7 | 7 | 7 | 5 | 7 | 85 |
| Invasão a escola para agressão a aluno | 2 | 2 | 1 | - | - | - | - | 2 | - | - | 7 |
| Lesão corporal | 3 | 4 | 8 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 9 | 4 | 41 |
| Ameaça | 7 | 20 | 15 | 19 | 27 | 30 | 13 | 29 | 21 | 10 | 191 |
| Arrombamento | 16 | 20 | 17 | 14 | 23 | 21 | 16 | 12 | 15 | 6 | 160 |
| Agressão | 16 | 7 | 14 | 17 | 12 | 22 | 21 | 46 | 44 | 11 | 210 |
| Ato obsceno | 1 | 1 | 1 | 2 | - | - | 1 | - | 2 | - | 8 |
| Uso de drogas | 7 | 3 | 5 | 13 | 18 | 16 | 15 | 17 | 15 | 8 | 117 |
| Tráfico de drogas | 10 | - | - | - | - | - | 2 | 4 | - | 1 | 17 |
| Distúrbios | 16 | 14 | 14 | 51 | 41 | 7 | 4 | 11 | 14 | 3 | 175 |
| Pichação | 2 | 1 | - | - | 1 | 2 | - | 1 | 1 | - | 8 |
| Danos materiais | - | - | 2 | 2 | - | 3 | - | 1 | 2 | - | 10 |
| Estelionato/ Desacato | - | - | 1 | - | - | - | 3* | - | - | - | 4 |
| Invasão a escola | - | - | 3 | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Assalto/ Roubo | - | - | - | 2 | 7 | 5 | 6 | 3 | 17 | 9 | 49 |
| Poluição sonora | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| Aliciamento | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| Total (1.681) | 145 | 148 | 144 | 195 | 201 | 210 | 144 | 201 | 215 | 77 | 1680 |

Fonte: Dados extraídos dos relatórios estatísticos do Policiamento Escolar
Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 26 - Demonstrativo por Zona das Ocorrências de Violências nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Teresina 1999 a 2004 e 2007 a 2009 (até Junho)

| Zonas | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2007 | 2008 | 2009 (até junho) | Totais |
|----------|--------|------|---------|------|--------|------|------|------|------------------|--------|
| Sul | 56 | 64 | 40 | 61 | 49 | 54 | 71 | 77 | 21 | 493 |
| Sudeste | 22 | 31 | 31 | 51 | 48 | 36 | 36 | 34 | 19 | 308 |
| Norte | 30 | 23 | 26 | 25 | 44 | 69 | 62 | 74 | 23 | 376 |
| Nordeste | 8 | 16 | 11 | 19 | 25 | 20 | 19 | 24 | 11 | 153 |
| Centro | 6 | 15 | 23 | 32 | 31 | 21 | 13 | 6 | 3 | 150 |
| Totais | 145(*) | 149 | 144 (*) | 195 | 197(*) | 200 | 201 | 215 | 77 | 1.523 |

Fonte: Informações extraídas do relatório do policiamento escolar

Observações: Ano de 2005, os números não estavam legíveis e 2006 não havia relatório.

(*) Ano 1999 – consta como bairros – 2º grau – 11 ocorrências/ PRONAICA – 9 ocorrências/ Escolas da prefeitura – 3 ocorrências / nº de ocorrências contabilizadas na soma geral das zonas.

(*)Ano de 2001 – consta como bairros DES – 04 ocorrências/ PRONAICA – 9 ocorrências - não foi deslocado (nº de ocorrências) para nenhuma das zonas, foi contabilizado no total do ano de 2001.

(*)Ano 2002 – consta como bairros DES – 03 ocorrências/ PRONAICA – 04 ocorrências – não foi deslocado para nenhuma das zonas, foi contabilizado no total do ano de 2002.

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 27 - Procedimentos Adotados pelo Policiamento Escolar após o Atendimento da Ocorrência – 1999 a 2009(até Junho)

| Procedimentos | 99 | 00 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 07 | 08 | 09 | Totais |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|--------|
| Condução à delegacia | 22 | 24 | 11 | 6 | 29 | 10 | 24 | 11 | 9 | 6 | 152 |
| Condução à delegacia do adolescente | 15 | 13 | 10 | 5 | 14 | 12 | 9 | - | - | - | 78 |
| Evasão do local | 66 | 75 | 77 | 65 | 55 | 114 | 45 | 94 | 106 | 37 | 734 |
| Condução do aluno a residência | 2 | 1 | - | - | - | 3 | 5 | 3 | 3 | - | 17 |
| Resolvido pelo/a diretor/a | 29 | 25 | 31 | 1 | - | - | - | - | - | - | 86 |
| Resolvido no local | 10 | 11 | 15 | 108 | 98 | 73 | 62 | 89 | 91 | 31 | 588 |
| COPOM | 1 | - | - | 10 | 5 | 2 | 2 | 4 | 6 | 3 | 33 |
| Totais | 145 | 149 | 144 | 195 | 201 | 214 | 147 | 201 | 215 | 77 | 1.688 |

Fonte: Informações extraídas do relatório do policiamento escolar

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 28 – Ocorrências Registradas em 2009 na Unidade Escolar Utopia

| Tipo de ocorrência | Turno | Caracterizações | | |
|---|-------|------------------------|---------------------|--------------|
| | | Violência da/ à escola | Violência na escola | Indisciplina |
| 1. Uso de celular | Manhã | | | X |
| 2. Comportamento estranho em criança | Manhã | | | X |
| 3. Perseguição de aluno por ex-presidiário | Manhã | | X | |
| 4. Bola de papel que atingiu a frontal de uma aluna/rosto inchado Agressor representante de turma | Manhã | | X | |
| 5. Denúncia de uma mãe de aluna – sobre existência de um grupo de alunos fardados e não fardados bebendo próximo da escola | Tarde | | | X |
| 6. Aluno que desrespeita as normas da escola | Manhã | | | X |
| 7. “chegamos ao nosso limite é impossível manter um aluno deste temperamento | | | | |
| 8. Aluno que se comporta de maneira a brincar e não assiste a todas as aulas | | | | X |
| 9. Aluna que faz parte da igreja adventista que não pode fazer prova. | Tarde | | | |
| 10. Recusa de alunas em fazer duas provas por mudança de calendário/ as duas alunas se agrediram/ uma era a favor da prova/ uma aluna foi suspensa somente podendo fazer avaliação com a participação dos pais. | Manhã | X | X | X |
| 11. Transferência de aluno a pedido do responsável (no caso primo) / O aluno transferido machucou uma aluna com uma pedra. | Manhã | | X | |
| 12. Aluno cheirando loló/ os alunos foram chamados e negaram/ ficou de se realizar conversas com os pais. | Manhã | | | X |
| 13. Reunião com pais, coordenadores, direção, representante do | Manhã | | | X |

| | | | | |
|---|-------|---|---|---|
| pelotão escolar sobre denúncia de alunos que estavam cheirando loló.. | | | | |
| 14. Briga de dois alunos – motivo: um riscou e jogou o caderno do outro no chão (alunos suspensos) | Manhã | | X | |
| 15. Registro de reunião para avaliar comportamento dos alunos denunciados com relação ao uso de loló na escola | | | | |
| 16. Denúncia de aluna sobre atitude grosseira de professor | Noite | X | | |
| 17. Denúncia de alunos que foram vistos fumando na quadra | | | | X |
| 18. Aluno chegando no segundo horário | | | | X |
| 19. Gesto obsceno que o Prof. X manifestou em sala de aula – recompensa para o aluno que acertasse R\$ 1,00 – o aluno respondeu e recebeu a moeda. A mãe quer que a direção tome providências quanto ao assunto. | | X | | |
| 20. Aluna M cita que foi humilhada Alunos fazem a defesa de Aluna e que não agüentam mais (no caso discriminação do aluno X – deixando dúvida “sobre a masculinidade dele com suas 2ª intenções” | Tarde | X | | |
| 21. Mãe de aluna do turno manhã chegou nervosa para reclamar que sua filha grávida havia sido insultada por outra (com palavrões). A mãe é aluna da noite “mas tem um comportamento preocupante nervosa demais..” | | | X | |
| 22. Aluno fora da sala de aula/matemática | | | | X |
| 23. Impasses na resolução de conduta de aluna. “conversar com o Prof. | | X | | |

| | | | | |
|--|-------|---|---|---|
| <p>Y sobre a 3ª avaliação que não foi comunicado à turma que era prova e, por este motivo, a aluna Fernanda de Castro veio até a direção muito magoada por que ela não estava com todo o conteúdo pelo fato de estar resolvendo muitos problemas pessoais, não estar bem de saúde e o professor não permitiu que ela pesquisasse pelo caderno da colega. A aluna disse que não tinha o conteúdo por isso pediu o caderno da colega.”</p> | | | | |
| <p>24. “ocorrência de atitude grosseira na sala 1, tarde. O Bruno Barros veio até a diretoria acompanhado do Prof. J no dia 26/06. O Prof. achou que foi desrespeitado quando o aluno respondeu sua pergunta..... Segundo o aluno, ele reconhece que já veio com problema discutiu com seu irmão, mora apenas com seu pai</p> | | | X | X |
| <p>25. Conversa com mãe sobre comportamento de aluno – atitude de desrespeito – baixou a calça e mostrou o bumbum na frente dos colegas de sala de aula, do Prof. Gibran e Teresinha Dias. “devendo sua mãe ter uma conversa para que sua atitude mude.”</p> | | | | X |
| <p>26. Sobre comportamento de aluno com Profª. – insinuação de colocação de aluno para fora da sala de aula.</p> | Manhã | | | X |
| <p>27. Ato de depredação – alunos quebrando o muro da escola – realização de conversa com dois alunos.</p> | | | | |
| <p>28. Aluno Isaque – registro que o mesmo chutou o</p> | | X | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| quadro de sala de aula no horário do recreio. O aluno disse que não faz as tarefas e fica à tarde toda assistindo.... “mais uma vez este aluno mostra o descompromisso com a escola que é um patrimônio nosso, o mesmo retornou para casa às 10:30 h.” | | | | |
| 29. Dificuldades em sala de aula (prof/aluno) – mãe tira satisfação com o professor – disse que também é educadora. O assunto foi divulgado na imprensa | | X | | |
| 30. Alunos se escondiam na biblioteca para não assistir à aula de ciências ministrada pela Profª. A. Os alunos foram suspensos/retornarão só com a presença dos pais. | | | | X |
| 31. Situação entre aluno e professor /geografia. | | | | |
| 32. Abaixo assinado dos alunos da sala 03 – reclamam da profa. X – geografia – do seu desrespeito com os alunos (xinga, bate na cabeça, etc..). Solicitam a saída dela ou eles sairão da escola Obs: abaixo assinado dos alunos da sala 3 – as letras dos assinantes possuem semelhanças. | | X | | X |
| 33. Dificuldade de relação entre professor e aluno – Prof. XI – matemática | | X | | |
| 34. Barulho provocado por alunos com som interferindo na aula/ciências – a Profª. pediu silêncio – a direção recolheu o material pediu que o aluno comunicasse a mãe, mas o mesmo não o fez. | | | | X |
| 35. Impasses entre professor/aluno – | | X | | |

| | | | | |
|---|--|-----------|-----------|-----------|
| relação/conteúdo – mãe vai tirar satisfação – Prof. XI – matemática. | | | | |
| 36. Registro de reclamação de mãe, sobre agressão que foi cometida contra sua filha(duas alunas na praça). Agrediu com palavrões e a garota está machucada. | | | X | |
| 37. Registro de reclamação de agressão de três alunas entre si, com ameaça (Gil e Daniel – autores). As famílias foram comunicadas, participaram de reunião com o Pelotão Escolar com o objetivo de acordo – os três assinaram o termo de acordo. | | | X | |
| 38. Alunos suspensos por 3 dias | | | | |
| 39. Agressão – brigas de tapas em sala de aula no horário de inglês. | | | X | |
| 40. Alunos quebraram cadeira e jogaram sobre outros – T que se excedeu e alvejou a colega irá pagar a cadeira e os demais colegas estão de sobreaviso. | | X | X | |
| 41. Aparelho recolhido – celular | | | | X |
| 42. Recolhido celular de aluna da noite | | | | X |
| 43. Alunos bebendo próximo a escola – gasto do recurso do pró-jovem. | | | | X |
| 44. Aluno usando celular em sala de aula | | | | X |
| 45. Vários alunos se envolveram em brigas | | | X | |
| Nº de ocorrências por situação | | 13 | 10 | 21 |

Fonte: Livro de registro de ocorrência da escola – ano 2009

Elaborado pela pesquisadora