



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOZA FAGUNDES

**RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR E
SEUS REFLEXOS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO
DESENVOLVIDO COM BASE NA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL**

Salvador
2009

MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOZA FAGUNDES

**RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR E
SEUS REFLEXOS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO
DESENVOLVIDO COM BASE NA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, da Universidade do Estado da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Gestão do Conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos

Salvador
2009

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca de Pós-Graduação – UNEB / Salvador.

FAGUNDES, Maria da Conceição Barboza.

Relações de convivência no ambiente escolar e seus reflexos nas ações pedagógicas: um estudo desenvolvido com base na técnica de grupo focal / Maria da Conceição Barboza Fagundes. 2009.

76 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, 2009.

1. Percepção. 2. Elementos das relações de convivência no ambiente escolar. 3. Ações pedagógicas. 4. Gestão escolar. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas. II. Campos, Maria de Fátima Hanaque. III. Título.

CDD: 153.7

MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOZA FAGUNDES

RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS
REFLEXOS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DESENVOLVIDO
COM BASE NA TÉCNICA DE GRUPO FOCAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional.
Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2009.

Banca Examinadora

Maria de Fátima Hanaque Campos
Doutora em Educação – Orientadora pela Universidade do Estado da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas
Doutora em Educação – Universidade Católica do Salvador

Leliana Santos de Sousa
Doutora em Educação – Universidade do Estado da Bahia

Para Nair, Ray,
Jairo, João,
Bárbara e Larissa.
Para Jaime (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Jesus, meu mestre, amigo, que em todas as horas do meu dia me ensina o poder da vontade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Hanaque Campos, pela colaboração na realização deste trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado da Bahia, pela liberação parcial da carga horária de trabalho, para a realização do curso de Mestrado.

A Mariana, pela colaboração, dedicação e competência na finalização deste trabalho.

A Andréa, companheira de trabalho que, em muitos momentos, assumiu minhas funções para que eu pudesse desenvolver esta dissertação.

A João Marciano, que me apoiou nesta caminhada com seus ensinamentos, determinação e alegria.

A Neire, Rita, Francineide, Telma Honorato, Fernanda, Vânia, Ruth, Priscila, Shirley, Patrícia, Mariana e João, que participaram do grupo focal com disposição, competência e comprometimento.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, que me ajudaram a alcançar na vida mais uma etapa de qualificação profissional.

Cada um de nós é um ser no mundo, com
o mundo e com os outros.
(FREIRE, 1996)

Só a escola que se interroga sobre si própria se
transformará em uma instituição autônoma e responsável.
(ALARCÃO, 2001)

RESUMO

Esta dissertação – inserida na área de Gestão do Conhecimento – tem por objeto de estudo os elementos que constituem as relações de convivência no âmbito escolar, procurando, de início, contextualizar a estrutura da instituição escolar na sociedade contemporânea e os mecanismos da gestão democrática, em evidência, sobretudo a partir do processo democrático vivenciado pela educação, com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96. Em seguida, abordam-se os princípios e paradigmas da convivência humana, discutindo os conceitos de cultura, poder e linguagem, entrelaçando-os com a escola enquanto espaço social de convivências múltiplas. E, por fim, analisam-se, com base na técnica do grupo focal, as percepções dos profissionais de educação sobre o tema em foco, apresentando seus reflexos nas ações pedagógicas. O trabalho empírico foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, onde o grupo de discussão dialoga sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados qualitativos. Destaca-se que o grupo focal facilitou a abordagem dos elementos das relações de convivência, desconstruindo e reconstruindo conceitos e buscando novas respostas para as inquietações que o tema conjuga. A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo permitiu analisar, de um lado, a percepção que os profissionais da educação têm sobre gestão escolar, políticas educacionais, projeto pedagógico, colegiado escolar, eleição para dirigentes e, de outro, princípios, ideias e experiências, no que se refere às relações de convivência na escola. A pesquisa demonstrou que a percepção que os profissionais de educação têm sobre os constituintes das relações de convivência na escola interferem na ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar.

Palavras-chave: Percepção. Elementos das relações de convivência. Ações pedagógicas. Gestão escolar.

ABSTRACT

This dissertation – inserted in the area of Knowledge Management – is object of study the elements that constitute the relations of peaceful coexistence within school, seeking, in the beginning, contextualize the structure of the school institution in society today and mechanisms of democratic management, in evidence, especially from the democratic process experienced by education, with the 1988 Federal Constitution and the promulgation of the Law of Guidelines and National Education Bases, Law No 9394/96. Then, deal-if the principles and paradigms of human coexistence, discussing the concepts of culture, power and language, entrelaçando-with the school as social space of irregular unions multiple. AND, lastly, analyze-if, on the basis of the focus group technique, the perceptions of professionals of education on the theme in focus, presenting their effects on pedagogical actions. The work empirical was developed from a qualitative approach, where the discussion group dialog on a subject in particular, to receive appropriate stimuli to the debate. This technique distinguishes-if by their characteristics, mainly by interaction process group, which is a resulting from the demand for qualitative data. Highlights-that the focal group has facilitated the approach of the elements of the relations of coexistence, desconstruindo and reconstructing concepts and searching for new answers to the concerns that the theme combines. The methodology for the development of the study allowed us to analyze, on the one hand, the perception that the professionals of education have on school management, educational policies, pedagogical, collegiate school, election for leaders and, on the other, principles, ideas and experiences, as regards the relations of conviviality at school. The research has shown that the perception that the professionals of education have on the constituents of relations of conviviality in school interfere with the pedagogical action developed in schools.

Keywords: Perception. Elements of the relations of conviviality. Pedagogical actions. School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EPT	Educação para Todos
IDE	Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos
INDIQUE	Indicadores de Qualidade na Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE	16
1.1 CONCEPÇÕES DE ESCOLA	16
1.2 O DISCURSO DO ESTADO FRENTE À INSTITUIÇÃO ESCOLAR	18
1.3 A GESTÃO ESCOLAR E OS MECANISMOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	20
1.3.1 Conselho escolar	23
1.3.2 Eleição direta de dirigentes escolares	24
1.3.3 Projeto Pedagógico	24
1.4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR, TECNOLOGIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO	27
2. RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	30
2.1 PRINCÍPIOS E PARADIGMAS DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	30
2.1.1 Os valores e as certezas tácitas incorporadas pela cultura organizacional	31
2.1.2 A convivência escolar e as relações de poder	36
2.1.3 A linguagem e o caráter ideológico que permeia a ação educativa	41
2.2 O SENTIDO E O ÂMAGO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	43
2.2.1 Ética e relações interpessoais	45
3. OS ELEMENTOS DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA E O AMBIENTE ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO COM BASE EM DADOS EMPÍRICOS	47
3.1 CARACTERÍSTICAS E BASE DA PESQUISA	47
3.1.2 Os atores sociais da pesquisa e seus lugares de representação	48
3.1.3 Procedimentos de coleta de dados	49
3.1.4 Procedimentos de análise dos discursos	50
3.2 ANALISANDO OS DADOS: O QUE O DISCURSO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO REVELOU	51
3.2.1 Gestão democrática	52
A) Projeto pedagógico	53
B) Currículo	54
C) Formação do educador	55
D) Tecnologia	57

3.2.2	Cultura institucional	59
A)	Comunidade e instituição escolar	59
B)	Compromisso e ação pedagógica	60
3.2.3	Relações de poder	61
3.2.4	Linguagem	62
3.2.5	Relações intra e interpessoal	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa – inserida na área de Gestão do Conhecimento – consiste em analisar a percepção dos profissionais de educação sobre os elementos que constituem as relações de convivência no ambiente escolar, demonstrando como esses elementos interferem no andamento das atividades na escola e, conseqüentemente, no processo de ensino e de aprendizagem. A escola, na condição de organização instituída por várias dimensões (pedagógica, administrativa, financeira, relacional), tem um ambiente próprio, constituído por paradigmas e princípios da convivência humana que permeiam valores, atitudes e normas internas, as quais são sedimentadas ao longo do tempo.

A ideia de tratar este tema foi motivada pelas experiências vivenciadas como educadora na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no exercício de diversas funções: professora, gestora, coordenadora pedagógica e formadora em programas educacionais. Atuando nesses diversos papéis, nas vivências do dia a dia da escola, foi possível perceber que um dos fatores que mais dificulta o desenvolvimento das atividades na escola é a convivência entre seus pares e interpares. Ou, em outras palavras, nota-se que, frequentemente, as formas como se processam as relações interpessoais no ambiente escolar, o diálogo e as relações de afetividade que aí se estabelecem não favorecem o bom desempenho dos profissionais nem, portanto, o bom desempenho dos estudantes.

Segundo Caseiro (2000, p. 57), as políticas educacionais e a legislação em geral atuam no sistema escolar por meio das pessoas, definindo papéis a serem desempenhados, onde as mesmas não aceitam, mecanicamente, esses papéis; “as pessoas posicionam-se na vida cotidiana de acordo com suas percepções da vida social e com os interesses a que se vinculam”.

Na sociedade contemporânea, valores, crenças e práticas culturais modificam a instituição escolar e os sujeitos educacionais. A instituição escolar é um espaço vivenciado por sujeitos que possuem códigos e formas de agir que estão inseridos num contexto local, com identidade e cultura próprias. A escola, para além de uma estrutura formal e burocrática, apresenta uma identidade específica, construída cotidianamente pelas pessoas e pelas forças endógenas e exógenas que a mantêm.

Pensando em contribuir com outros colegas que vêm refletindo e discutindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre como criar melhores condições para a aprendizagem dos estudantes e sua formação, propomos à realização deste trabalho de pesquisa, buscando compreender melhor o que se passa no ambiente escolar, no que se refere às relações de convivência, e de que forma estas relações interferem nas ações pedagógicas.

A escola é uma comunidade de aprendizagem e todos os atores nela envolvidos ou que dela participam são responsáveis por criar condições favoráveis às ações pedagógicas. Ou seja, criar um ambiente de relações interpessoais saudáveis e positivas; não é apenas uma questão de recursos financeiros ou de conhecimento técnico, mas também de competência nas relações humanas.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a percepção dos profissionais da educação sobre os constituintes das relações de convivência no ambiente escolar (sem, no entanto, questionar o que leva cada sujeito educacional a pensar e agir como o fazem no âmbito escolar ou fazer qualquer julgamento de valor, porque não nos interessam os comportamentos individuais, mas as relações de convivência), listamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Contextualizar a estrutura que define a instituição escolar contemporânea, por meio dos elementos e mecanismos da gestão democrática.
- b. Identificar os constituintes das relações de convivência desenvolvidas no âmbito escolar, a partir dos princípios e paradigmas da ação humana.
- c. Investigar a percepção dos profissionais da educação face aos elementos que constituem as relações de convivência.

O método de abordagem escolhido é o método dialético, por tratar-se de um método de interpretação dinâmica da realidade, considerando que os fatos não podem ser tomados fora de um contexto social e que o conhecimento da realidade está atrelado aos conhecimentos científicos (GIL, 1999).

Ao definir o objeto de estudo com o qual trabalhamos, que são os elementos constituintes das relações de convivência no ambiente escolar, ou seja, os paradigmas e princípios da relação humana, pautados na discussão sobre

poder, linguagem e cultura, decidimos pela pesquisa qualitativa, tratando não somente a configuração estrutural ou formal da escola, mas, sobretudo, os processos sociais e o sujeito histórico.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela técnica de grupo focal – que consiste numa discussão temática mediada por profissional competente –, reunindo profissionais de educação que integram o corpo de funcionários da educação pública estadual, na função de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos para discutir o tema desta pesquisa de mestrado. A discussão foi gravada e, posteriormente, transcrita, para ser analisada, conforme explicamos detalhadamente no capítulo 3.

A dissertação está organizada em três capítulos: o capítulo 1, intitulado *A instituição escolar na contemporaneidade*, trata a contextualização da estrutura que define a instituição escolar contemporânea; o capítulo 2, intitulado *Relações de convivência no ambiente escolar: algumas considerações*, aborda os paradigmas e princípios que norteiam a ação humana, como cultura, poder e linguagem, traça um paralelo entre estes elementos e a escola; e o capítulo 3, intitulado *Os elementos das relações de convivência e o ambiente escolar: uma discussão com base em dados empíricos*, apresenta a metodologia e os dados da pesquisa empírica realizada, analisando-os com base no estudo teórico feito, tratando as relações de convivência e seus reflexos nas ações pedagógicas.

Em síntese, o que o leitor encontra neste trabalho é um estudo sobre os elementos que constituem as relações de convivência, a percepção dos profissionais da educação sobre o tema e de como esses elementos podem interferir na ação educacional desenvolvida pela escola.

1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 CONCEPÇÕES DE ESCOLA

As atividades humanas eram inicialmente exercidas de forma assistemática, informal e espontânea, passando, ao longo do tempo, a serem organizadas de maneira formal, atendendo às necessidades do homem. Conforme Fonseca (2006, p. 21), “as instituições afetam todos os âmbitos da existência social, pois vivemos sob atividades institucionalizadas, sejam elas políticas, econômicas, sociais, territoriais ou culturais.”.

Saviani (2005), ao analisar o surgimento das instituições, afirma que,

para satisfazer necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados, tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (SAVIANI, 2005, p. 28).

As instituições - quer sejam públicas, quer sejam privadas - surgem a partir da organização da sociedade, e o Estado passa a ser o gerenciador das instituições públicas a serviço da sociedade civil. Pereira (2005) discute as diversas definições atreladas ao termo “Estado”, de acordo com o regime político, e acaba conceituando Estado como “estrutura política e organização que se sobrepõe à sociedade, ao mesmo tempo em que dela faz parte”.

Com a divisão da população em classes sociais, o Estado, como estrutura organizacional e política, é o aparato legal que normatiza o direito da sociedade civil que se constituiu. Entretanto, observa-se que a norma estabelecida e sua possibilidade de efetivação estejam estreitamente vinculadas ao processo econômico e político ao qual aquela sociedade encontra-se submetida.

O impacto das transformações políticas, sociais e econômicas no mundo contemporâneo e os avanços científicos e tecnológicos vêm provocando

modificações no modo como a escola, enquanto instituição social, estrutura-se em função dos serviços que oferece à sociedade.

Nesta era da informação, comunicação e conhecimento, são várias as concepções de instituição escolar. O conceito apresentado por Alarcão (2008) de escola reflexiva, estruturada por meio de um sistema aberto sobre si mesmo e aberto à comunidade em que se insere, numa postura reflexiva das ações que desenvolve, é o grande desafio atual da instituição escolar. De acordo com essa autora, a escola reflexiva é,

uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo simultaneamente avaliativo e formativo (...) só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável. (ALARCÃO, 2001, p. 25).

O enfoque dado à educação reflexiva remete-nos aos pressupostos defendidos por Paulo Freire (1996), que traz como temática central a questão da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista, em favor da autonomia do ser do educando. Para isso, o educador deve exercer uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Também o conceito de escola como organização aprendente referencia a escola contemporânea; a escola contribuindo para uma aprendizagem organizacional, sem, no entanto, utilizar os meios e fins das organizações empresariais, conforme observa Senger (1990), que ainda destaca os elementos imprescindíveis à escola, como visão compartilhada, aprendizagem em equipe e diálogo, entre outros; afirma, ainda, que “as organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização”. (SENGER, 1990, p. 37-38).

Sendo a escola um espaço institucionalizado pela administração pública, aqui se torna relevante discutir de que forma o Estado atua no desenvolvimento das políticas educacionais.

1.2 O DISCURSO DO ESTADO FRENTE À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Atendendo ao cenário mundializado que se desenhou para a educação, nas últimas décadas do século passado e início deste século, configurou-se, nas políticas internacionais voltadas à educação, o programa Educação para Todos (EPT), ligado a organizações internacionais¹, um movimento mundial para garantir a educação básica a todas as crianças, jovens e adultos.

Realizada em Jomtiem, na Tailândia, na década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos resultou em posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação dos países que assumiram tal compromisso. Esse foi o primeiro movimento que buscou combater os baixos resultados produzidos pela educação com uma política educacional.

A Unesco, dez anos depois, com o objetivo de avaliar o cumprimento dos objetivos do EPT, promove o Fórum de Educação para Todos, em Dakar, Senegal, e conclui que as metas previstas não tinham sido atingidas; no continente latino-americano, ampliaram-se os prazos, aproximando-se da proposta do Projeto Regional de Educação para a América Latina (Prelac), que visa equacionar os problemas da educação na América Latina e Caribe.

Na década de 1990, o processo de reforma desencadeada na América Latina e Caribe, em decorrência do financiamento externo², implica uma concepção de educação voltada para a descentralização, autonomia escolar e cogestão, num projeto de educação delineado para atender às exigências do mundo capitalista; o intuito é regionalizar as políticas educacionais, com objetivos e estratégias comuns para todo o continente latino-americano (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007. p. 39).

A educação no Brasil está vinculada a esse desenho que foi implementado para a América Latina e o Caribe. Ao buscar mecanismos para promover melhores resultados educacionais, em consonância com as

¹ Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

² Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM).

determinações internacionais, o Brasil, amplia as políticas educacionais, em função das diretrizes das agências de cooperação internacional e do Banco Mundial.

Ao acolher orientações do Fórum da EPT, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabelecendo objetivos para a educação nacional. Diversas ações são implementadas para atender as metas, prazos, objetivos e compromissos firmados com a comunidade internacional. Prioriza-se, com um arcabouço legal e de ações desenvolvidas, a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e permanência.

No relatório de acompanhamento do EPT, apresentado em 2008, por meio do Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE), o Brasil encontra-se em posição intermediária, relativamente ao alcance dos seis objetivos propostos pelo EPT. Segundo este relatório, numa avaliação geral possibilitada pelo IDE (2008),

o Brasil está perto de atingir a universalização da educação compulsória, quando se leva em conta apenas o acesso. No indicador de qualidade, a taxa de sobrevivência na 5ª série está sua pior situação; além disso, encontra-se em risco de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e de não alcançar a paridade de gêneros no ensino fundamental e médio.

O relatório ainda aponta que:

Desigualdades entre as regiões são evidentes em todas as etapas educacionais (...) as distâncias regionais se aprofundam no ensino médio e mais ainda no ensino superior. A região Norte apresenta a pior situação na educação infantil, e a região Nordeste está em maior desvantagem nas demais etapas. O sudeste só não está na melhor posição no ensino superior, no qual é ligeiramente superado pela região Sul. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS BRASIL, 2008, p. 24).

Os resultados da implementação dessas políticas, segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 39), revelam que os avanços educacionais propostos para o continente Latino-Americano e Caribe não alcançaram os efeitos desejados e, para enfrentar tais problemas, as ações do Prelac visam “estimular mudanças significativas

nas políticas públicas para efetivar a proposta de educação para todos e atender às demandas de desenvolvimento humano da região no século XXI”.

Tais políticas colaboram para que as ações educacionais ultrapassem os mecanismos da administração centralizada, sendo consideradas as características heterogêneas da região; contudo, o eixo volta a ser a gestão dos sistemas educacionais, com os mesmos propósitos anteriores.

Segundo análise feita por Cabral Neto e Rodriguez (2007), a centralidade na educação não resolveria os problemas históricos das desigualdades sociais produzidas no âmbito da América Latina.

Ao analisar essa questão, Cabral Neto e Rodriguez (apud Mézaros, 2007, p. 43), destaca que “a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. O autor, entretanto, destaca que a transformação social emancipadora “é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”.

Enfim, a escola, como espaço institucionalizado pela administração pública, consolida as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que desenvolve sua função específica na disseminação do conhecimento; a forma como faz isso, constituindo a realidade escolar, abriga dupla dimensão: de um lado, institucionalmente, com leis, normas e procedimentos que unificam e delimitam a autonomia da escola na ação dos profissionais da educação; de outro lado, cotidianamente, por uma rede de relações entre os atores educacionais, que incluem pactos e conflitos individuais e coletivos que são vivenciados no dia a dia da escola. Buscar compreender como as relações interpessoais interferem nos mecanismos da ação pedagógica é o desafio atual da escola contemporânea.

1.3 A GESTÃO ESCOLAR E OS MECANISMOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

No Brasil, o movimento de mudança do conceito de gestão escolar ficou marcado com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, quando o capítulo dedicado à educação faz emergir outro cenário para a administração dos sistemas de ensino e das escolas. O artigo 206, inciso VI, determina como princípio da educação, a gestão democrática do ensino público (cf. BRASIL, 1988). Nessa

afirmação, dois pilares se apresentam como elementos estruturantes da educação na contemporaneidade: a ideia de gestão e a de democracia, como meio e fim do processo educacional.

A gestão educacional tem sido utilizada nas últimas décadas para expressar um modelo de gestão voltado para atender às mudanças do mundo atual, fruto da expansão da prática democrática, atribuindo à escola maior poder de decisão. A mudança de conceito de administração escolar para gestão escolar, segundo Souza (*apud* TAVARES, 2004), efetivou-se a partir de 1980, conforme o levantamento produzido:

O levantamento que realizamos por meio da Internet, nas bibliotecas das faculdades de educação da USP e UNICAMP em 2001, mostrou que o tema recorrente nos estudos em educação até a década de 80 é o da administração educacional. A partir desta década, aparecem os estudos críticos sobre administração escolar e o termo descritor gestão passa a ter ocorrência em artigos, teses e outras publicações. (Souza *apud* TAVARES, 2004, p. 5).

Muitos estudos, dentre os quais podemos citar o de Gadotti (2000), Tragtemberg (2005), Paro (2006) e Luck (2007), discutem sobre as mudanças necessárias à escola, defendendo uma estrutura de ensino que desenvolva a gestão democrática. Neste contexto, é nítida a busca pela concretização de uma escola pública condizente com as necessidades dos sujeitos da educação, como autores que constroem a escola em seu cotidiano.

O conceito de gestão democrática, atualmente, pode ser compreendido como

um processo político, através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomadas de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2006, p.144).

E, ainda segundo Souza (2006), gestão escolar é

um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. (SOUZA, 2006, p. 127)

Desta definição de gestão escolar apresentada por Souza (2006), emergem questões relacionadas ao poder e à cultura institucional que caracterizam a escola e os sujeitos que aí se constituem; expressa a forma como a escola é conduzida segundo um jogo de interesses individuais que superam os coletivos. Na perspectiva de enfrentar os problemas vivenciados pela escola, numa gestão escolar de visão simplista e reprodutivista, Luck (1998) ressalta cinco fatores que considera fundamental para uma gestão democrática:

- a. Da ótica fragmentada para a ótica globalizadora.
- b. Da limitação de responsabilidades para sua expansão.
- c. Da ação episódica para o processo contínuo.
- d. Da hierarquização e burocratização para a coordenação.
- e. Da ação individual para a coletiva.

A busca por transformações estruturais que descentalizem o poder, que reduzam a hierarquia e que estimulem o trabalho coletivo tem sido mais intensa nas últimas décadas; as instituições, de um modo geral, procuram tornar-se mais flexíveis, numa postura de reflexão e procurando mudar suas práticas para fazer frente aos desafios que lhe são impostos na contemporaneidade.

De acordo com Luck (2007), o que se entende por gestão educacional é o direcionamento e mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem que todos os demais esforços e gastos sejam despendidos sem promover os devidos resultados. Programas e projetos são desenvolvidos no sentido de organizar, mobilizar e articular procedimentos para o alcance dos fins últimos da escola; o foco é que a gestão escolar efetive sua ação por meio das pessoas, dos instrumentos legais e materiais.

Dentre a diversidade de mecanismos que sustentam a gestão democrática, destacaremos as possíveis contribuições teórico-educacionais, selecionando três ações que são postas pela legislação e como fundamentais na ação educacional.

1.3.1 Conselho escolar

O conselho escolar é concebido pela Lei Nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, e tem como pressuposto o exercício de poder, dele participando as comunidades escolar e local. Libâneo (2007) destaca que a participação da comunidade escolar e local possibilita o envolvimento dos profissionais no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar; implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola.

Para Freitas e outros (2004, p. 287) o colegiado na escola pode ser um espaço de decisões coletivas voltadas para os interesses das comunidades escolar e local; é um instrumento permanente de educação política por meio da participação. O principal objetivo do colegiado, segundo os autores, é "consolidar a democratização das relações de poder no interior das escolas, permitindo que decisões colegiadas sobre aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros sejam tomadas".

O conselho escolar constitui-se na própria expressão da escola, como instrumento de tomada de decisão, é o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence. Sua atribuição é deliberar – nos casos de sua competência – e aconselhar os gestores escolares, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar, para o alcance dos fins da escola.

O conselho existe para dizer aos gestores o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Assim, o conselho é um instrumento de tradução dos anseios da comunidade, e, por isso, é fundamental que o conselho congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa constituir-se na voz da pluralidade dos atores sociais a quem a escola pertence.

1.3.2 Eleição direta de dirigentes escolares

A adoção da eleição direta de dirigentes escolares é outro mecanismo que floresceu em favor da gestão democrática. Dourado (2000) não acredita que a eleição, por si só, possa garantir a democratização da escola, mas defende-a como um instrumento de exercício democrático que deve ser associado a outros elementos, como a universalização do acesso ao conhecimento e a construção de relações interpessoais mais humanizadoras e solidárias, que são imprescindíveis para o exercício da participação coletiva.

Com a instituição da eleição, a comunidade escolar começa a tomar mais conhecimento dos problemas da escola, os quais, por ocasião das campanhas eleitorais, tendem a vir à tona. Esse não é um processo tranquilo, mas perpassado de conflitos. É pelo exercício do diálogo, todavia, bem como da democracia que os problemas podem vir a ser resolvidos de forma mais positiva.

A eleição para gestores escolares aponta para a construção de relações de poder transformadoras no interior da escola; pode ser o início de uma importante caminhada na construção de escolas mais humanas e politizantes, inclusivas, justas e emancipadoras. Da disputa, deve resultar um projeto de gestão de responsabilização com a técnica, com a formação humana e política, e contando com a efetiva participação dos segmentos da comunidade escolar na escolha do gestor.

1.3.3 Projeto Pedagógico

Outro mecanismo de organização curricular da gestão escolar é o Projeto Pedagógico (PP); sua elaboração e execução se inserem no processo de construção da identidade da escola e se configuram como fio condutor que alinha todas as ações escolares, definindo a posição do grupo, sendo visto como um instrumento técnico que se encerra em si mesmo ou é construído coletivamente, por meio da autonomia da escola.

Nesse sentido, conforme Eyng (2002, p. 7), cabe explicitar cada significado: “Projeto”, porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização; “Político”, porque coletivo, consciente, e define uma

posição do grupo; e “Pedagógico”, porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, ou seja, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania.

Os artigos 12, 13 e 14 da LDB delegam aos sujeitos que fazem a escola a tarefa de elaboração do projeto pedagógico. O Projeto Pedagógico, segundo Souza (2006),

opera como meio, na medida em que é um instrumento, para a garantia dos fins que a instituição desenha para si. A sua construção é demonstrativa da compreensão que as pessoas que agem na/sobre a escola têm em relação a meios/fins. Pode ser uma compreensão tecnocrática, que mitifica o PP como técnica que encerra em si mesma uma racionalidade, pode ser uma compreensão político-democrática, que expressa o PP como espaço de conflito e de construção de consensos, pode ser uma compreensão que ignore a importância do PP, seja por desconhecimento, seja por não reconhecimento de sua importância. As escolas têm ou não PP, e, quando têm, os constroem a partir daquelas compreensões. (SOUZA, p. 265-266).

O Projeto Pedagógico expressa a cultura escolar. Na sua elaboração e desenvolvimento, é possível identificar os modos de pensar e agir dos atores educacionais; diante dos desafios pedagógicos enfrentados pela escola, existe toda uma linguagem não verbal que transmite valores e confirmam relações estabelecidas, relações essas que podem expressar poder, conflito, indiferença e comodismo.

A opção escolhida determinará o papel da escola em viabilizar ou impedir mudanças, no seu cotidiano; ainda que a ação pedagógica seja vivenciada na sala de aula, é importante perceber que todas as experiências vivenciadas na escola pelos diversos atores concorrem para a formação do estudante e fazem parte do cotidiano escolar, o que faz supor que a forma como a escola está organizada, o clima existente e as oportunidades que ela oferece demonstram a face política da gestão escolar.

À gestão escolar cabe promover, por meio de seus múltiplos espaços de participação, a realização de uma gestão democrática, que se configura no cotidiano da escola, por meio de nossas relações, nossos atos e vivências. Conforme Chamusca (2006),

torna-se autônoma a escola que primeiro situa e adapta seu projeto pedagógico à realidade local, incorporando e buscando compreender os valores culturais, as práticas sociais, os costumes e manifestações artísticas de sua comunidade, adquirindo uma identidade. (CHAMUSCA, 2006, p. 9).

A escola deve elaborar seu Projeto Pedagógico a partir da necessidade de inovar a ação coletiva no cotidiano do seu trabalho. É uma necessidade no mundo contemporâneo que a escola e a comunidade, de forma autônoma, possam interagir nas diferentes situações em que não existem respostas prontas ou saídas consensuais; apenas por meio do diálogo e do trabalho coletivo serão capazes de superar limites e enfrentar situações conflitantes.

Deve-se respeitar a especificidade de cada sistema de ensino, garantir a participação da comunidade na elaboração do PP, bem como a participação da comunidade institucional e local nos conselhos de escola. Entendemos que estas práticas deverão colaborar para a emancipação e libertação dos sujeitos, do atual regime de verticalização em que se tem administrado o espaço escolar. Como afirmam Bordignon e Gracindo:

A educação escolar realiza sua finalidade tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em um tempo e espaço determinados. Assim, a escola tem sua finalidade definida na filosofia da educação, que concebe o ser humano em suas dimensões individual e social, e na sociologia, situando-a no tempo e espaço social. Os fins da educação situam a finalidade da escola no desenvolver o ser autônomo e livre, mas que se realiza pelo fazer, ao relacionar-se com os outros, na construção de uma nova sociedade. Assim, a finalidade da escola, nos regimes democráticos, se fundamenta na concepção de homem histórico, autônomo e livre, vivendo solidariamente entre iguais num espaço e tempo determinados. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 154)

Diante do exposto, percebe-se ser essencial a análise e reflexão sobre os mecanismos da gestão democrática, salientando que, conhecer criticamente a realidade escolar, teorizar sua concretude e os fios que ali são tecidos, descobrir identidades, percebendo-as parte integrante e interativa de um todo sistêmico, é participar de uma nova estruturação para a superação das dificuldades vivenciadas pelas escolas, como a sociedade da informação e do conhecimento incita a sociedade contemporânea.

1.4 INSTITUIÇÃO ESCOLAR, TECNOLOGIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Existem algumas modalidades possíveis de gestão do conhecimento na escola; organizar o trabalho pedagógico a partir das tecnologias é uma delas. Fazer a gestão do trabalho pedagógico escolar, tendo como suporte equipamentos como televisão, aparelho de DVD, acesso à intranet e internet, pode resultar em uma eficiente, produtiva e prazerosa forma de gestão do conhecimento escolar.

Porém, antes de iniciarmos a discussão sobre o uso das tecnologias no âmbito escolar, acreditamos ser necessário apresentar algumas reflexões sobre a gestão do conhecimento, tema que se acha hoje em evidência nos estudos sobre as organizações.

Diversas são as definições de gestão do conhecimento e possibilidades de gerenciamento para as organizações. Cozer (2002) analisa a sociedade do conhecimento, de forma mais ampla, num contexto de mudanças significativas para a sociedade como um todo. Começa analisando a sociedade agrária, em que se exigia do homem força e disposição para o trabalho, e as organizações formais inexistiam. O autor contextualiza, em seguida, a sociedade industrial, em que a ideia era executar e administrar para atingir as metas estabelecidas pelos administradores e gerentes, havendo uma enorme burocratização do aparato econômico e de outras partes do sistema. Finaliza, enfatizando que os sinais da nova sociedade surgem a partir do uso da tecnologia, posteriormente transformada pela sociedade do conhecimento.

Para Tofler (1980, p. 27), gestão do conhecimento “é um conjunto de processos que envolvem a criação, a disseminação e a utilização do conhecimento no âmbito das organizações”. Para Sayon (1998, p. 8), por sua vez, gestão do conhecimento “é um processo interno que se aplica à corporação para conseguir o reaproveitamento do conhecimento adquirido pelos funcionários no dia-a-dia da empresa”.

A preocupação com a convivência entre as pessoas e a partilha de experiências entre as mesmas é, indubitavelmente, o ponto central na construção e disseminação do conhecimento. Para Nonaka e Takeuchi (1998), a construção do conhecimento é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que comporta,

para além do esforço individual, práticas coletivas que permitam a integração dos diversos tipos de saber num processo contínuo e permanente.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) proporcionam às organizações e às pessoas vastas fontes de informação e comunicações mais rápidas para partilhar conhecimento. Permitem, também, codificar, armazenar e sistematizar conhecimento. Foi, nesse aspecto, que se começaram a centralizar as atenções de muitas organizações, ao encarar, prioritariamente, a gestão do conhecimento como a gestão dos sistemas de informação, neles investindo intensivamente, como ressalta Assis (2007).

Contudo, tal perspectiva revelou-se limitada, porquanto a produção de conhecimento não é uma questão meramente tecnológica; está fundamentalmente ligada às pessoas e aos seus comportamentos e radica na aprendizagem e na cultura coletiva.

A tecnologia é útil, mas é apenas um suporte que facilita a criação do saber pelos indivíduos, não é a única resposta para melhorar a partilha de conhecimento entre pessoas; não substitui o conhecimento tácito dos seres humanos, o qual está no centro do pensamento e da ação, nem evita a necessidade de relações pessoais que não se podem desenvolver exclusivamente por meios eletrônicos.

Gerir o conhecimento ultrapassa, assim, a gestão dos sistemas de informação. Significa desenvolver o potencial humano nos espaços formais e não formais, frente aos múltiplos desafios enfrentados na sociedade atual, na partilha e troca de experiências, promovendo a interação e a convivência entre as pessoas, de forma efetiva e eficiente.

Tragtemberg (1985, p. 40) sugere que todas as personagens que interagem no espaço escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.” Em suas reflexões, defende que “o que interessa é conhecer como estas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato”.

Diante dos pressupostos destacados, é possível compreendermos que embora a gestão escolar possua mecanismos que possibilitem a participação democrática os elementos constituintes das relações de convivência - cultura, linguagem e poder - não podem ser ignorados, uma vez que os atores educacionais, por meio destes elementos, instituem relações de vida e de conhecimento,

interferindo no fortalecimento ou na fragilidade das ações desenvolvidas no âmbito escolar.

A partir da contextualização sobre a estrutura em que está sedimentada a instituição escolar na contemporaneidade, indagamos: Quais princípios e paradigmas da ação humana se revelam no âmbito das relações de convivência no âmbito escolar? É o que procuraremos responder no próximo capítulo.

2 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

2.1 PRINCÍPIOS E PARADIGMAS DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Segundo Freire (1996),

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996, p. 54),

Neste encontro e desencontro com o mundo, o sujeito adota paradigmas e princípios da convivência que irão nortear suas ações. Nos costumes, manifestam aspectos fundamentais da existência humana: a criação de valores, princípios e atitudes. Iniciaremos, então, por conceituar o que vem a ser um paradigma, termo utilizado atualmente para contextualizar novas formas de compreender o mundo que nos cerca. Paradigma, para autores como Senger (2005) e Morin (2006), são padrões psicológicos, modelos ou mapas que usamos para navegar na vida; paradigmas são, portanto, pensamentos, sentimentos, crenças, base para os comportamentos e manifestações sociais.

Um paradigma não é só uma descrição científica; é também uma condição humana. Cada pessoa traz consigo paradigmas relacionados à família, escola, religião, trabalho. Indagamos aqui: de onde vêm os paradigmas? Como surgem? Como se mantêm ou se modificam?

Os princípios estão ligados ao nosso comportamento, seja ético, religioso, cultural, social; ou seja, é a forma como lidamos com os desafios, oportunidades, soluções e problemas que vivenciamos no dia a dia.

2.1.1 Os valores e as certezas tácitas incorporadas pela cultura organizacional

Abordaremos, nesta seção, os pressupostos oriundos dos paradigmas e princípios das relações de convivência, buscando descrever como tais elementos interferem nessas relações e, simultaneamente, nas ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar.

Um dos paradigmas e princípios da convivência humana surge a partir da cultura, no momento em que os sujeitos determinam para si mesmo e para a coletividade, regras e normas de conduta assegurando a existência e a continuidade da comunidade ao qual está inserida, ele institui uma cultura.

Para Morgan (2007), o termo 'cultura'

derivou metaforicamente da idéia de cultivo, do processo de lavrar a terra e de desenvolver a terra. Ao falar-se de cultura, refere-se tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais quotidianos. (MORGAN, 2007, p. 115)

Para o autor, a cultura permeia o caráter da organização. Compreender os fatores culturais que configuram os indivíduos e as suas organizações é compreender os padrões de interação entre os indivíduos, a linguagem que é utilizada por eles, as imagens e temas explorados na conversação, bem como os vários rituais da rotina diária.

Nogueira (2009, p. 36) empenhou-se em compreender as ideias de Bourdieu, que se inspira nas concepções antropológicas da cultura, postulando que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. De acordo com a autora,

a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária, na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidos por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana. (NOGUEIRA, 2009, p. 36).

Significado, compreensão e sentidos compartilhados são formas de descrever a cultura. Neste sentido, segundo Morgan,

ao se falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas. (MORGAN, 2007, p. 132).

Hábitos, regras de comportamento, normas, aspectos rotineiros do dia a dia criam a cultura, seja de um indivíduo, seja de uma instituição. São mantidos por serem fenômenos vivos, por meio dos quais as pessoas criam e recriam os mundos nos quais vivem. Segundo Ferreira (2006, p. 27), “o processo de construção da cultura se faz por intermédio do compartilhamento e da aprendizagem coletiva de construção de um “modelo” de pensamentos crenças, sentimentos e valores.”

Valores podem ser compreendidos como “normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduo, classe, sociedade, etc.” (cf. Dicionário Aurélio, 2003). Como são construídos os valores? Valores são construídos por pessoas e decorrem de uma cultura compartilhada e de histórias construídas em comum, nas diversas instituições sociais, ou podem ser também construídos individualmente pelo sujeito, a partir de concepções, percepções e sentimentos que norteiam o comportamento individual. De acordo com Almeida,

valores são o fundamento moral dos comportamentos e das atitudes. Eles correspondem a visões de mundo, dando significado aos objetos, aos comportamentos, às interações. São eles que apoiam o entendimento sobre o que pode ser considerado como bom, ruim, justo, injusto, permitido, proibido. Os valores permitem classificações e hierarquizações. São relativos a diferentes esferas de ação social, por isso fala-se de valores na relação com o trabalho, na relação com a política, na relação com a escola. Valores impulsionam e coíbem ações. (ALMEIDA, 2009, p. 46).

Ainda segundo Almeida (2009), há uma classificação que permite definir os bons valores e os maus valores, “essa classificação longe de ser um objeto de consenso ou de uma discussão polida e controlada entre iguais, é, de fato, objeto de uma luta entre grupos sociais que ocupam posições diferentes num espaço social

hierarquizado”. Na visão da autora, Bourdieu vê os valores como instrumento de luta social, na distribuição de bens produzidos por uma determinada sociedade.

Ainda sobre a classificação de valores segundo Bordieu, a autora afirma que

captar o uso de valores, em primeiro lugar, promove o questionamento sistemático da base moral das classificações rotineiras por meio de sua historicização. Isso lhe permite localizar no tempo e espaço as definições dominantes relativas, por exemplo, ao bem, ao mal, à decência, à indecência, usadas como sinal de superioridade (ou inferioridade) humana (...); em segundo lugar, Bourdieu indaga sobre as condições sociais que tornam possíveis tais mudanças, propondo que se estudem as operações concretas que provocam as transformações de determinados julgamentos morais em valores considerados como dignos de serem transmitidos ou reforçados para e pelo conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2009, p.47).

Sendo o sujeito essencialmente coletivo, seus valores se prolongam, ou se modificam, a partir das relações interpessoais que constroem em diferentes espaços sociais, como em família, na igreja, na escola, no trabalho; no entanto, tais relações não são automáticas, mudando de acordo com as significações que o sujeito compartilha no dia a dia. Toda ação humana é orientada por significações compartilhadas por grupos, ou seja, pela cultura. Nesse sentido, como afirma Garcia:

Na atualidade, as transformações, sociais econômicas e políticas acontecem em âmbito global e têm propiciado a valorização da cultura, tanto como instrumento de compreensão das mudanças quanto como instrumento de dominação, de imposição de novas formas de ver, de atuar e de compreender o mundo. (GARCIA, 2007, p. 85).

Em virtude de a cultura orientar as ações humanas, ela pode determinar conservação ou mudanças na forma de pensar e agir das pessoas, nas práticas e modos de ver o mundo em que estão inseridas. Esses valores se constroem no interior das instituições, nas relações de troca, em situações internas e externas, bem como pelas histórias dos sujeitos, suas identidades e suas crenças. No que se refere à especificidade da atividade escolar, Garcia (2007) conceitua a cultura organizacional como

um conjunto de crenças, valores e pressupostos básicos, construída pelos sujeitos para orientar a ação coletiva. É a cultura que dá sentido às ações das pessoas na escola e que permite o entendimento recíproco, sendo, portanto, um espaço de trocas simbólicas. Refere-se, pois, ao modo como as coisas são feitas no interior da organização, de forma que cada instituição escolar desenvolve a sua própria cultura. (GARCIA, 2007, p. 105).

Ainda sobre a análise da cultura organizacional, Garcia (*apud* NÓVOA), explicita que a especificidade da ação escolar:

(...) só tem sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*. (GARCIA *apud* NÓVOA, 1995, p. 16).

Quando uma escola é fundada, não tem ainda uma cultura própria instituída que caracterize sua identidade, propósitos e objetivos; com a apropriação desse espaço social pelas pessoas, essa condição é transformada, pois artefatos, valores e certezas tácitas compõem o processo de construção da cultura de cada instituição. Vejamos o que diz Garcia:

O nível de artefatos compreende o que vemos, ouvimos e sentimos quando estamos na organização. Diz respeito à decoração, à forma como as pessoas se comportam entre si e com relação àquelas que não integram o quadro funcional da instituição, aos processos organizacionais visíveis, à forma como o espaço está organizado, aos mitos, às histórias, aos rituais que acontecem nas organizações. Os valores referem-se ao dever ser, ao que as pessoas expressam ser a razão de ser de seu comportamento, guiando os sujeitos em uma situação de incerteza. Mas para compreender o cerne da cultura de uma organização escolar, é necessário entender, em um nível mais profundo, as certezas tácitas compartilhadas pelos sujeitos. (GARCIA, 2007, p. 106).

As instituições escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e exprime valores, crenças e ideologias que são base para os comportamentos e manifestações das pessoas da instituição; a cultura da escola evidencia, como afirma Libâneo (2004), as características da escola e das pessoas que nela atuam. Essa cultura própria vai sendo internalizada e acaba por definir um padrão coletivo de pensar e agir, orientando-a por meio de hábitos, valores, normas e crenças.

Cada escola tem suas peculiaridades próprias, ressignificam suas ações por meio dos sujeitos que ali atuam, mantendo ou transformando suas práticas. Trata-se do que se costumou chamar de cultura organizacional, ou seja, constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe na escola.

Nessa direção, Luck (2009) nos apresenta alguns elementos da cultura organizacional que interferem na prática escolar. São eles:

- a. Ideário ou preceitos: expressos por crenças, pressupostos, normas tácitas, padrões de comportamento, hábitos de pensamento, modelos mentais, padrões linguísticos, valores, códigos informais e regulamentos em prática, hábitos e costumes, muitos dos quais implícitos e não escritos.
- b. Tecnologia: caracterizada pelo conjunto de processos e modos de fazer as coisas, o seu saber fazer, o seu modo de organizar e compartilhar responsabilidades, de usar o tempo, que extrapola as proposições formais do cronograma.
- c. Caráter: constituído pelo sentimento e reações das pessoas sobre todo o conjunto de coisas e sobre o seu papel no contexto delas.

Os aspectos abordados sobre a cultura viva da escola evidenciam elementos do dia a dia da escola; as escolas têm traços culturais próprios, construídos e consolidados a partir dos significados pessoais, valores, práticas, modos de fazer e comportamentos das pessoas que nela convivem.

A formação da cultura escolar é caracterizada fundamentalmente por uma dinâmica humana. Segundo a autora citada acima,

as pessoas que fazem parte de uma escola comungam dos mesmos valores (ou mesmo de contravalores, do ponto de vista educacional), dos mesmos ideais (ou da falta deles), das mesmas orientações de pensamento (ou falta de orientação). (LUCK, 2009, p. 10).

Essas características da cultura escolar apontam para a reflexão sobre as formas como se concretizam, no interior da escola, os sistemas de valores, hábitos, crenças vividos pelas pessoas e o impacto destes na conservação ou mudança das

práticas educacionais. Surgem, daí, então, duas premissas: a formação de uma cultura aleatoriamente e orientada por interesses pessoais, por tendências imediatistas e reativas; e a formação de uma cultura coletiva que reflita interesses educacionais, com foco no desenvolvimento dos estudantes.

Como a cultura organizacional da escola representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos seus membros no dia a dia e que direcionam suas ações, é esta cultura que, em grande parte, determina os objetivos realmente adotados na escola.

Como observamos, muitas vezes os objetivos educacionais propostos pelos sistemas educacionais, pela legislação educacional e pela literatura educacional são definidos fora da escola, a partir de entendimento global e abrangente a respeito do ideário educacional.

Conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola, como se reforçam reciprocamente e em que medida esses aspectos se associam ou distanciam dos objetivos, princípios e diretrizes educacionais é o grande desafio imposto aos profissionais que atuam na escola contemporânea. E, neste ponto, nos perguntamos: a escola é dominada por quais formas de organização? Passemos, com esta questão, para a seção seguinte.

2.1.2 A convivência escolar e as relações de poder

Dada a importância do envolvimento dos profissionais da educação no processo de tomada de decisão, seria útil compreendermos o conceito de poder que envolve tanto as pessoas quanto os fenômenos sociais. Vejamos o que Bobbio comenta sobre poder:

Em seu significado mais geral, a palavra Poder designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais... Se o entendermos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação da vida com o homem em sociedade, o Poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem:

Poder do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito, mas também o objeto do Poder social. (BOBBIO, 1998, p. 953).

Refletir sobre as causas e consequências do poder, nas relações vivenciadas pelos sujeitos, significa perceber o poder como força de coesão ou intimidação que se estabelece na estrutura da sociedade.

Conforme Schnecknberg,

o poder se relaciona a qualquer possibilidade de tomada de decisão pelo sujeito acerca das condições de sua vida cotidiana ou sobre os fatos que compõem o contexto histórico de seu tempo (...) sendo que a resolução do problema do poder não está nem em exercer poder nem em obtê-lo, mas em transformar os conflitos subjacentes de interesses que lhe dão origem. (SCHNECKNBERG, 2007, p. 13).

A autora ainda sobre as relações de poder, sedimentadas nas ideias de Foucault infere que,

as relações de poder não se passam nem no âmbito do direito, nem da violência, nem se apresentam de forma contratual ou repressiva unicamente, ou seja, o poder não é algo que nega, que impõe limites ou que castiga. O poder estaria vinculado ao exercício de gerir a vida dos homens, orientá-los em suas ações para que seja possível desenvolvê-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades em um sistema de construção coletiva de suas capacidades. (SCHNECKNBERG, 2007, p.14).

Eis, então, a necessária articulação entre as instituições e os diversos grupos sociais, no sentido de garantir o exercício do poder sintonizado com as demandas da coletividade.

Analisaremos, neste trabalho, as formas de poder que coexistem dentro de uma instituição, tentando identificar como as relações de poder se dão nas instituições educacionais.

As formas de poder a que nos referimos são as seguintes: burocracia/tecnocracia e cogestão.

A burocracia é entendida como administração da coisa pública, por meio da hierarquia, regulamento rígido e rotina inflexível, sendo o sistema de organização política e social baseado na predominância dos técnicos. Cogestão, por sua vez, é um processo de gestão em comum, administração ou gerência realizada com a participação da comunidade.

Uma instituição deve estabelecer formas de criar ordem e direção entre as pessoas com interesses potencialmente diversos e conflitantes; isto é, deve garantir a forma de organização na qual se deve basear o processo de gestão, que é um processo de busca, conquista, disputa, poder, diálogo; da mesma forma, deve determinar os rumos que a instituição seguirá.

A seguir, breves considerações sobre as diversas formas de organização em que a escola pode pautar seu estilo de trabalho.

A escola organizada nos limites burocrático/tecnocrático repousa em que princípios? Para Arroyo (1979, p. 39-43), “a face política do processo educacional se expressa nos conflitos entre os diversos atores educacionais, quando a especificidade técnica não será encoberta por tais conflitos.”

Do ponto de vista burocrático, o Estado – provedor da base legal que rege as instituições sociais, como a escola – tem tomado para si as funções e responsabilidades de implementar políticas educacionais, leis e decretos, que normatizam as ações das instituições de ensino.

As tarefas administrativas na escola precisam ser encaradas como meios necessários para garantir a realização das finalidades educacionais e possibilitar condições de funcionamento das ações pedagógicas. No entanto, somente a reflexão poderá apreender o significado das ações administrativas e dar-lhes adequado valor na ordem das questões fundamentais e substantivas da gestão escolar.

A escola, pela diversidade de sujeitos que acolhe, pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais, parece estar para além de uma organização estritamente burocrática: utiliza-se da extrema racionalidade burocrática e ignora a diversidade dos sujeitos que dela fazem parte; deixa-se aos caos. Sem planejamento e objetivos, a escola tornar-se-á uma instituição que não terá condições de exercer sua função social.

A cogestão define atualmente os princípios democráticos enfatizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para participar da vida da comunidade, a gestão escolar não pode mais permanecer no singularismo do poder, isolando a escola como uma ilha descontextualizada de elementos que compõem a dinâmica social; a composição de atores, as instituições formais e informais e formas de relação se influenciam reciprocamente.

A construção de um trabalho coletivo requer participação mútua entre escola e comunidade, para atender aos interesses das comunidades envolvidas. O enfrentamento de desafios e dificuldades deve efetivar-se como um processo conjunto compartilhado por todos. A garantia da participação da comunidade local se consolida por meio do comprometimento nas tomadas de decisão. Ao compartilhar ações e decisões, surge o sentimento de corresponsabilidade, que permite o crescimento de relações interpessoais, respaldadas em valores coletivos que visam ao bem comum.

Há leis que normatizam a ação educacional, oferecendo alternativas para que a escola e a comunidade adaptem o currículo escolar à realidade local. No artigo 12, Parágrafo VI, da LDB, consta que a escola deve:

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

E o artigo 14 da referida Lei, no Inciso II, defende:

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

Segundo Pereira, Becker e Furtado:

A lei, ao estabelecer que a escola deve aproximar-se da comunidade, possibilita um modelo participativo de gestão, no sentido de que sejam buscadas alternativas de soluções para os problemas educacionais brasileiros, que são, em grande parte, gerados pela própria estrutura do capital. (PEREIRA, BECKER; FURTADO, 2004, p. 28).

Conceber o espaço educativo como centro de vivências para o trabalho de práticas coletivas e construção do conhecimento, a fim de potencializar a formação do ser humano em sua plenitude é provocar condições de efetivação da cidadania na esfera da instituição escolar. De acordo com Luck,

escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e onde se compreendem as nuances, a dinâmica e a dialética de sua manifestação entre os pólos individual e social,

equilibrando-os. Torna-se fundamental, portanto, que, em cada escola, examinem-se e compreendam-se as relações de poder nela estabelecidas, no sentido de redefini-las em nome de um processo educacional criativo e emancipador voltado para a melhoria da qualidade do ensino e o interesse de promover formação educacional de qualidade para os alunos. (LUCK, 2006, p. 106).

Pessoas se organizam, agrupam-se, dispõem-se favorável e contrariamente aos interesses das instituições da qual fazem parte, dando forma às organizações informais. O conflito aparece sempre que os interesses colidem; podem ser pessoais, interpessoais ou entre grupos rivais. Podem ser construídos dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos; podem estar explícitos ou implícitos. A sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses, percebidos ou reais, pela disputa do poder.

Mas quais são as fontes de poder? Normalmente se relaciona poder a formas de dominação; em tal perspectiva, Souza (*apud* WEBER, 2006, p. 129) analisa distintas formas de dominação legítima:

- a. Dominação racional-legal: na qual a obediência não se deve às pessoas, mas aos regulamentos.
- b. Dominação tradicional: sustentada na crença ao poder decorrente da tradição.
- c. Dominação carismática: baseada na devoção à pessoa do dominador e às suas capacidades (heroísmo, intelectualidade, oratória, etc.), as quais são justamente responsáveis pela construção do seu carisma.

O bom funcionamento da escola depende de explicações para decisões tomadas, sejam de cunho administrativo, pedagógico ou financeiro. Quando isso não ocorre, as pessoas criam mecanismos de reação, surgindo daí grupos informais que atuam para combater o interesse de quem detém o poder. Trata-se, portanto, de acordo com Souza de,

organizações dentro das organizações, onde hábitos, valores, crenças, representações emergem dessas organizações informais, e esses elementos não coincidem, necessariamente, com os objetivos e estratégias das organizações formais nas quais existem; ou seja, esses grupos informais atuam e se posicionam por meio do poder simbólico. (SOUZA, 2006, p.131).

Souza (*apud* BOURDIEU, p. 137, 2006) conceitua poder simbólico como “poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Esse poder é demonstrado por meio da linguagem, do corpo, dos discursos, das participações em reuniões de pais e de conselhos, etc.

O conjunto de motivações pessoais, profissionais e sociais é que leva as pessoas a posicionarem-se da forma como o fazem, instituindo relações de poder, tanto a favor quanto contra os interesses da escola. O conhecimento sobre as razões que levam as pessoas a assumirem tais posicionamentos é importante para o desvelamento das relações de cooperação e/ou conflito que se estabelecem no âmbito escolar. Em suma, os atores educacionais, individual e coletivamente, agem politicamente na escola, e essa dimensão não pode nem deve ser ignorada pelos gestores escolares internos e externos à instituição.

2.1.3 A linguagem e o caráter ideológico que permeiam a ação educativa

O papel da linguagem é redefinido na contemporaneidade. Silva (1994, p. 249) afirma que “a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada”.

Interessa tentar compreender a noção de discurso, que não é o da linguística; o foco aqui se dirige ao conteúdo e ao contexto da linguagem.

No mundo dominado pela comunicação e troca permanente de informações e sentidos, saber já não se resume mais à operacionalização, de forma técnica e mecânica, das ações que envolvem o sujeito, mas implica, antes de tudo, saber se relacionar. O desafio é superar as confusões de linguagem que impedem uma relação efetiva com o outro.

Britto, na análise que faz sobre a língua, afirma:

As palavras não são neutras, a língua não é neutra. A idéia de que as palavras nomeiam e, simplesmente, porque no-meiam, o sentido está dado – de que elas não são prenes de sentidos outros além

daqueles que eu supunha tão ingenuamente -, essa idéia faz com que eu seja traído pela língua, seja manipulado pela língua. (BRITTO, 2002, p. 135).

Compreender os diversos sentidos da palavra e a rede de tramas ideológicas, nas quais são proferidas, é compreender que não há neutralidade, é perceber que, no uso da palavra, o jogo do poder é exercido. Brito se refere ao conceito de ideologia no sentido de imposição:

A ideologia é mais determinante, é mais violenta, é mais brutal, é mais eficiente, exatamente no lugar e momento em que não é percebida, porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico. O poder coercitivo da ideologia tende a enfraquecer-se na medida em que é desmascarada, na medida mesmo em que é percebida, em que é visível. (BRITTO, 2002, p. 137).

Olhar, de frente, a relação entre a palavra e a ideologia é perceber o viés de sentido explícito e implícito que se configura no discurso. O uso cotidiano da língua, o uso do senso comum – aquele que é partilhado pelo grupo de sujeitos de uma sociedade num dado momento histórico – difere do senso crítico que reflete, questiona, analisa. Seja um, seja outro, são carregados de crenças, valores e intenções.

De acordo com Soares (2001), podemos falar em três concepções de ideologia na caracterização do sujeito: a ideologia do “dom”, que caracteriza o indivíduo pela aptidão, inteligência e talento; a ideologia da “deficiência cultural”, que caracteriza o indivíduo, considerando as diferenças sociais, havendo, supostamente, sujeitos mais inteligentes, mais aptos, que pertencem às classes dominantes, e sujeitos menos inteligentes, menos aptos, pertencentes às classes sociais mais pobres; e, por fim, a ideologia das diferenças culturais, numa perspectiva de caracterizar o indivíduo, com base em seu nível cultural. A ideia, nesse discurso, é que as desigualdades sociais têm origem nas desigualdades de dom, aptidão ou inteligência, como se os sujeitos que pertencem às camadas populares não produzissem uma cultura que precisa ser valorizada e respeitada.

As teorias educacionais pós-modernas e pós-estruturalistas, assentadas na ideologia do discurso funcionalista e pragmatista, se fundamentam na negação de crenças e valores universais. Libâneo diz que:

Não há mais direitos universais abstratos, mas direitos e vozes de cada grupo cultural, de cada comunidade. Hoje há muitos discursos, muitas linguagens particulares que são o que interessa: a cultura local, o feminismo, o pacifismo, a ecologia, o negro, o homossexual. Ou seja, não há mais uma consciência unitária, não há uma referência moral, teórica na qual se baseie o desenvolvimento da consciência. (LIBÂNEO, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um fenômeno social, percebida como foco da mudança, quer social, quer pessoal, e extrapola a natureza convencional. Segundo Nogueira,

palavras, frases, poemas, livros, anedotas, etc. podem mudar o seu significado ao longo do tempo, de contexto para contexto, e de pessoa para pessoa. O significado é sempre contestável: isto quer dizer que, em vez da linguagem ser um sistema de sinais com significados fixos com os quais todas as pessoas concordam, é um lugar de variabilidade, desacordo e potencial conflito. E quando se fala de conflito, está-se a lidar, inevitavelmente, com relações de poder. Assim, na visão pós-estruturalista da linguagem, o falar, escrever e os encontros sociais são locais de lutas e conflitos, onde as relações de poder se manifestam e se contestam. (NOGUEIRA, 1995, p. 237),

Por meio da linguagem, as pessoas constroem e compartilham sentimentos, emoções, crenças, valores que dão sentido ao seu modo de ser; utilizam a linguagem para expressar representações e significados. O discurso tem uma natureza constitutiva e, portanto, um dos papéis que ele cumpre é o de construir as identidades sociais.

Após discorrer brevemente sobre os paradigmas e princípios das relações de convivência, seguimos com nossa exposição, tratando, na próxima seção, o sentido e o âmago das relações interpessoais.

2.2 O SENTIDO E O ÂMAGO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Na instituição escolar, estão implicadas normas, práticas profissionais e relações interpessoais. Dela fazem parte gestores, professores, estudantes, funcionários, todos sujeitos ativos da escola, que orientam o funcionamento da escola.

Alarcão nos lembra que,

todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes atores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objetivos e muitos jogos de poder conflituosos. (ALARCÃO, 2008, p. 93).

Tavares (2001, p. 32) – ao analisar o conceito de relações interpessoais – afirma que “as relações interpessoais são laços ou rede de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si”. O autor considera, ainda, que as dimensões da racionalidade, dos sentimentos e das emoções qualificam esse processo.

Tavares (2001) ressalta também que, embora existam muitas posturas individualistas, egoístas, de indisponibilidade para com o outro,

a qualidade das relações interpessoais e, sobretudo, da relação de autenticidade e genuinidade, na sua dimensão afetiva, emocional, da consciência e do sentimento de si que elas pressupõem irá configurar o verdadeiro rosto das sociedades futuras. (TAVARES, 2001, p. 35).

As relações interpessoais podem ser classificadas quanto à natureza: positiva ou negativa; quanto ao nível de relacionamento, vertical ou horizontal; e quanto ao contexto em que ocorrem: família, escola, igreja ou trabalho. Nessa direção, seria útil descrevermos os atributos que compõem as relações humanas, para tentar compreender os fenômenos ligados às relações que se estabelecem entre as pessoas. Segundo Tavares, os atributos que compõem as relações humanas são os que seguem:

i) Reciprocidade: (...) As relações interpessoais terão de funcionar nos dois sentidos, ser incondicionalmente positivas. Ou seja, as duas ou mais pessoas envolvidas na relação deverão reconhecer-se, afirmar-se, aceitar-se e confirmar-se mutuamente de um modo positivo e incondicional (...). Um tal reconhecimento, afirmação e aceitação do outro não poderão ser apenas termos abstratos, racionais, mas terão de ser também afetivos e emocionais, envolvendo por inteiro a pessoa dos sujeitos implicados na relação (...). ii) Dialéticidade: (...) as relações interpessoais são recíprocas e dialéticas. Em outras palavras, as pessoas envolvidas na relação deverão entregar-se positiva e incondicionalmente uma a outra sem se fundirem, reduzirem ou anularem, permanecendo uma frente a

outra com toda a sua dignidade e altura. Nessa relação dialógica, a medida de as pessoas darem-se, entregarem-se, deverá ser por inteiro, sem comprometerem em nada a unidade e a unicidade de si mesma (...). iii) Triadicidade: A triadicidade dá a reciprocidade e à dialeticidade o verdadeiro sentido e profundidade, introduzindo-a diretamente na natureza da dinâmica ternária do psiquismo humano: o real, o imaginário e o simbólico... As relações interpessoais pressupõem um justo equilíbrio dialogante, falante, entre essas três instâncias, sem quebras nem interrupções, sem roturas nem sintomas (...). (iv) Autenticidade: (...) a autenticidade é uma outra qualidade essencial dessas relações - ver, intuir, sentir, antes de pensar, aquém e além do próprio pensamento, impõe-se como uma condição *sine qua non* e me torna responsável antes de ser livre. Ou seja, a minha responsabilidade pelo outro precede a própria liberdade (...). v) Justiça: talvez a realidade vista por este ângulo assuma toda a sua justeza, seja mais verídica e autêntica (...). (TAVARES, 2001, p. 36-37).

Todos os atributos descritos acima permeiam direitos e deveres que marcam boas relações interpessoais. Nessa linha, Luck (2002) destaca que elementos como confiança mútua, responsabilidade coletiva, clareza de propósitos são algumas das características do clima escolar participativo.

Isso implica perceber que, para além das diretrizes, normas e procedimentos originados de determinações externas à escola, há um conjunto de crenças, comportamentos e significados compartilhados pelos sujeitos envolvidos com o trabalho escolar, que contribuem decisivamente para a diferenciação entre uma escola e outra; implica compreender o cotidiano da escola, suas práticas, as relações entre as pessoas, seus valores; dialogar sobre o contexto da escola na tentativa de descobrir as concepções que estão presentes, no sentido de apoiar as ações pedagógicas.

2.2.2 Ética e relações interpessoais

A palavra ética vem da palavra grega: *ethos*, que significa o “caráter de alguém”. “Ethos”, também significa o “conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros”. (CHAUI, 2003, p. 307).

O comportamento ético está ligado a valores que determinam opiniões, atitudes, comportamento e influenciam a qualidade das relações de convivência.

Freire (1996, p.17) nos instiga a refletir sobre a necessidade da responsabilidade ética que possuímos enquanto ser. Ele diz: “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

Para Freire, o uso da ética é condição essencial do ser; portanto, não é possível pensar os sujeitos longe da ética, nem fora dela. Quando as pessoas passam a viver em comunidade, necessitam de se pautar em valores, valores esses expressos de acordo com a cultura daquela comunidade e veiculados no círculo familiar, na escola, no trabalho, nas religiões, enfim, nos mais diversos espaços sociais, haja vista que as questões éticas atravessam os diferentes níveis do cotidiano das relações humanas.

No cotidiano da escola, estão sempre presentes valores diferenciados, e a diversidade pode levar a situações de conflitos. Tais conflitos instalam uma situação problematizadora. O que é preciso considerar é que não existem normas, regras definitivamente prontas; elas variam de uma cultura para outra, de uma comunidade para outra: sofrem transformações quando submetidas à reflexão, que deve ser norteadada pela ética.

No discurso das pessoas, as respostas são óbvias no sentido do bem e do mal, do certo ou errado; esses julgamentos variam de acordo com valores e crenças internalizados. A ética, entretanto, é o fio condutor do diálogo. A liberdade para dialogar, tendo os princípios éticos como parâmetro, supera as divergências e as dificuldades coletivas, permitindo alcançar objetivos coletivos, sem discriminar valores, opiniões, a conduta do outro.

O desafio imposto aos profissionais da educação é a reflexão sobre a origem, a causa e as consequências dos comportamentos externalizados no dia a dia da escola. Conhecer as pessoas, a cultura da comunidade, os processos de grupos e o modo como estes processos estão imbricados é essencial ao educador que pretende ter sucesso nas relações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar.

Aqui, encerramos a revisão de literatura, tendo abordado os pontos que julgamos importantes para o desenvolvimento da pesquisa e para fundamentar a análise dos dados, que apresentaremos ao leitor no capítulo seguinte, que trata – a

partir de uma pesquisa empírica baseada na técnica do grupo focal – os elementos das relações de convivência e seus reflexos nas ações pedagógicas.

3 OS ELEMENTOS DAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA E O AMBIENTE ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO COM BASE EM DADOS EMPÍRICOS

3.1 CARACTERÍSTICA E BASE DA PESQUISA

O ambiente escolar, enquanto organização educativa é, no movimento histórico contemporâneo, uma trama em permanente construção, que articula histórias pessoais, coletivas e locais.

Investigar de que maneira os elementos que constituem as relações de convivência escolar são percebidos pelos profissionais da educação é o nosso ponto de partida para explorar o tema dessa pesquisa.

Pensamos, inicialmente, em aplicar questionário ou fazer uma entrevista semiestruturada. Cogitamos, ainda, analisar o resultado de algumas questões que estivessem relacionadas ao objeto da pesquisa, aplicadas na Avaliação Externa do Ensino Médio (Avalie), na Bahia, em 2008, pela SEC, e elaborar um questionário para dar conta dos aspectos que não haviam sido investigados pelo instrumento do Avalie.

Haja vista o caráter subjetivo do tema desta pesquisa, logo desistimos de aplicar a técnica do questionário e da entrevista, ou de aproveitar dados do Avalie. Resolvemos, então, por sugestão da Banca, utilizar a técnica de grupo focal.

O propósito da técnica de grupo focal é obter informações de caráter qualitativo, uma vez que a “fala” a ser trabalhada nos grupos focais não é meramente expositiva ou descritiva; ela é uma “fala em debate”, sendo todos os pontos de vista expressos discutidos pelos participantes. Como afirma Gatti,

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologias no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns

traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

A meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas em debates. Conforme afirmam Pinheiro e Machado,

pode-se dizer então que a pesquisa qualitativa possibilita uma análise teórica dos fenômenos sociais ocorridos no cotidiano das pessoas, estimulando-as a revelar seus pensamentos e emoções em sua relação com o objeto estudado. (PINHEIRO; MACHADO, 2008, p. 120).

A pesquisa realizada com base na técnica de grupo focal permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os sujeitos são influenciados pelos outros, de como, por exemplo, percebem as relações de convivência na escola e de que forma interferem nas ações pedagógicas. O material que emerge das discussões (ideias, opiniões, atitudes, valores) irão evidenciar os paradigmas e princípios que se materializam nas ações dos profissionais da educação.

3.1.2 Os atores sociais da pesquisa e seus lugares de representação

Os sujeitos da pesquisa são profissionais da educação que fazem parte de diversos órgãos da educação estadual. Foram convidados profissionais que trabalham na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), do Instituto Anísio Teixeira (IAT), das Diretorias Regionais de Educação (Direc) e de Unidades Escolares Estaduais, exercendo as seguintes funções: professor, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico ou técnico.

Os profissionais escolhidos estão em contato direto com as escolas e, para este estudo qualitativo, a representatividade se dá não em função de critérios estatísticos, mas em função de sua exemplaridade. Nesta perspectiva, foram selecionados: 01 diretor, 01 vice-diretor, 03 professores do ensino fundamental II e médio, 02 coordenadores pedagógicos, 01 técnico do IAT, 02 técnicos da SEC e 02 coordenadores das Direc 1-A e 1-B (estes dois, porém, não puderam comparecer,

apesar de terem confirmado presença). Desta forma, participaram do grupo focal 10 profissionais convidados.

Na nossa pesquisa, buscamos compreender – a partir da heterogeneidade dos participantes – como os constituintes das relações de convivência se materializam no discurso dos profissionais que atuam na educação. Interessa aqui investigar a percepção desses elementos pelos sujeitos educacionais, mas não os comportamentos em si mesmos, individuais, que os constituem; interessa aqui, abordar o que leva cada sujeito educacional a pensar e agir como o fazem no âmbito escolar.

3.1.3 Procedimentos de coleta de dados

A proximidade, o estudo e o conhecimento do objeto de investigação são de fundamental importância para o desenvolvimento da técnica pelo pesquisador, segundo Gatti (2005).

Construímos, portanto, um roteiro de debate, a partir dos objetivos da pesquisa, tendo sido elaboradas três questões-chave, que nortearam a discussão entre os participantes. Elaboramos para cada questão-chave alguns subtópicos, procurando tratar todos os aspectos necessários.

Contamos, na aplicação da técnica de grupo focal, com o apoio de um mediador, que fez uma breve introdução, na qual esclareceu os objetivos da pesquisa e do que tratava a técnica de grupo focal. Leu também o Termo de Consentimento, lembrando que, na gravação em áudio, não seriam divulgados os nomes dos participantes. Destacou, ainda, a importância da participação de todos no debate e explicou o tratamento que seria dado ao material que estava sendo gravado.

Concluídas as considerações iniciais, feitas pelo mediador, este colocou em pauta as questões-chave e subtópicos a serem analisados pelos participantes: 1) Quais elementos contextualizam a escola atual? Subtópicos: políticas educacionais; mudança de paradigma: administração X gestão; mecanismos da gestão democrática: projeto pedagógico, colegiado escolar, eleição direta para gestores. 2) Quais princípios e paradigmas emergem das relações de convivência estabelecidas

entre os atores educacionais no espaço escolar? Subtópicos: que são paradigmas? Que são princípios? Pressupostos oriundos dos paradigmas e princípios das relações de convivência: cultura, poder, linguagem; como a cultura é criada e mantida? O que é cultura organizacional? Formas de poder que predomina no âmbito escolar (burocracia, tecnocracia, cogestão); o que é poder? O que é conflito? A linguagem vista como um fenômeno social. 3) As ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar sofrem influência dos constituintes das relações de convivência? As relações interpessoais influenciam na ação educacional?

A discussão foi conduzida no sentido de que todas as questões do roteiro fossem suficientemente abordadas por todos os participantes do grupo focal.

3.1.4 Procedimentos de análise dos discursos

O procedimento de análise foi feito a partir do conteúdo das respostas dos sujeitos participantes do grupo focal, tendo em vista a compreensão da realidade com o tema da pesquisa. A proposta de utilizar a técnica objetivou investigar a percepção que os profissionais da educação têm sobre os elementos das relações de convivências estabelecidas no âmbito escolar.

Durante a análise conceitual destes elementos, no segundo capítulo, obtivemos indicadores que nos possibilitou traçar um quadro com as principais características, confrontando-os com o discurso dos participantes do grupo focal. Pretendíamos, dessa forma, analisar a percepção que os profissionais da educação têm sobre aspectos das relações de convivência que estão presentes na dimensão relacional da escola contemporânea.

Da análise do material colhido na técnica de grupo focal, foi possível conhecer como os profissionais da educação percebem o tema desta pesquisa e o nível de dificuldade que apresentam sobre a temática no cotidiano escolar.

Por se tratar de questões abertas de natureza qualitativa, as respostas obtidas foram bem diversificadas. De posse delas, realizou-se uma análise de discurso com o propósito de identificar os pontos comuns que delas emergem.

Nesta dissertação, cuidaremos para fazer inferências, de forma imparcial, num movimento de reflexão. O discurso aqui será percebido a partir da historicidade

do sujeito, não como “verdadeiro ou falso”, “certo ou errado”, mas, sim, nas práticas sociais.

As respostas dadas foram sintetizadas em categorias para facilitar a análise do conteúdo, tendo em vista evidenciar os resultados relacionados aos objetivos da pesquisa. Segundo Bardin, a análise do conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Neste sentido, essa análise baseia-se na compreensão dos dados coletados e nas possibilidades de contribuições e experiências sobre o tema para a produção do conhecimento.

No presente capítulo, apresentaremos os principais resultados obtidos na pesquisa de campo por meio da metodologia do grupo focal. O que se pretende com o diálogo estabelecido com os profissionais, por meio do grupo focal, é conhecer como eles próprios percebem e respondem aos desafios que a dimensão interpessoal coloca para a escola e para os educadores.

3.2 ANALISANDO OS DADOS: O QUE O DISCURSO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO REVELOU

Citaremos e analisaremos, neste capítulo, trechos de depoimentos coletados na técnica de grupo focal, em consonância com a literatura pesquisada no capítulo anterior que embasa e legitima o tema desta pesquisa.

Buscaremos, na análise dos dados, extrair o sentido das falas, a partir de sua concretude vivenciada, experimentada no cotidiano dos participantes. Para facilitar a compreensão, as questões foram agrupadas em cinco categorias, a saber:

1. Gestão democrática
2. Cultura institucional
3. Relações de poder
4. Linguagem

5. Relações intra e interpessoal

A partir de cada categoria, foram analisados indicadores que revelam aspectos da temática pesquisada como veremos a seguir.

3.2.1 Gestão democrática

Sobre gestão democrática e indicadores como Projeto Pedagógico, currículo, metodologia, formação e tecnologia, questionamos aos integrantes do grupo focal a relevância ou não deste tema na escola e na sala de aula.

Alguns relatos demonstram que há uma preocupação com a apatia que se instalou no universo escolar, mesmo depois de terem sido conquistados dispositivos legais que estabelecem diretrizes e princípios para a consolidação da democracia na escola.

“O que está faltando para [a escola] ter autonomia? (...) Lutou-se tanto para conquistar a democracia, mas ninguém sabe como usá-la agora.” (T.C.H.).

O relato desta professora demonstra que faz-se necessário investigar se essa atitude de “apatia” dos sujeitos, de não saber lidar com a democracia, é por falta de informação, ou proposital, numa atitude de comodismo e indiferença.

Ao discorrer sobre a gestão democrática, Ferreira (2005, p. 21) defende a necessidade de percebê-la em “movimento constante e dinâmico, traduzindo ação mobilização, articulação”; ou seja, num processo constante de ir e vir dos sujeitos, na conquista dos seus direitos.

Vejamos outro depoimento sobre gestão democrática e participativa:

“Na escola, o mecanismo de participação efetiva se processa por meio de organismos da gestão participativa, a exemplo do colegiado escolar (...). Em relação ao colegiado escolar, ele mobiliza os alunos e professores, eu os ouço mais.” (V.N.F.).

Outra participante do grupo focal ressalta ainda que:

“Participação e envolvimento são elos indispensáveis à gestão democrática.” (N.R.B.).

Ferreira entretanto, afirma que:

É importante se delinear o conceito de participação, a fim de retirarmos dele o tom vago que muitas vezes o envolve. Consideramos que participação é conquista para significar que é um processo no sentido legítimo do termo: infindável e constante “vir-a-ser”, sempre se fazendo, sempre se construindo. Assim, a participação é, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. (FERREIRA, 2006, p. 65)

A autora nos faz refletir sobre o conceito de participação; a participação aqui entendida como ação de autopromoção: quanto mais participo, mais interajo, mais aprendo, mais conheço. Podemos perceber, no discurso da autora, que a participação é elemento de *status* pessoal e institucional, ou seja, quando participo, os direitos civis, político e social, estão de fato sendo conquistados.

Ainda sobre gestão democrática foram abordados, na técnica de grupo focal, os indicadores abaixo relacionados.

A) Projeto Pedagógico

Quanto a este indicador constata-se, pela fala de alguns participantes, que o Projeto Pedagógico (PP) é feito para atender a exigências legais, sem a escola ou os profissionais nela envolvidos participar ou legitimar sua construção e efetividade.

“Nunca soube o que era o PP; tenho mais experiência no ensino superior. Ora, se a instituição não me proporciona conhecê-lo e não sinto necessidade, por que buscá-lo conhecer?” (M.F.O.).

“O Projeto Pedagógico é um documento engavetado, poucos professores conhecem, não colocam em prática.” (S.S.M.).

Essas afirmações revelam a dificuldade de o Projeto Pedagógico se tornar um instrumento efetivo no cotidiano da escola, ainda não são de amplo domínio de todos os segmentos das comunidades escolar e local, como observa Freitas e outros (2004). Contudo, a elaboração coletiva do PP, o conhecimento do texto, a capacidade de implementá-lo e avaliá-lo continuamente, modificando-o, quando necessário, legitima esse mecanismo da gestão democrática:

A legitimidade de um PP advém, exatamente, de seu caráter de singularidade, porque é resultado de uma “leitura” que os sujeitos sociais fazem da instituição escolar e de seu entorno e se traduz em ações de inferência sobre ela igualmente singular... (FREITAS *et al*, 2004, p. 286).

O PP se configura, portanto, como elemento norteador, como ponto de referência para a organização interna, delineando a identidade da escola; pode dar rumos e ultrapassar a mera burocracia e transformar a prática escolar numa ação coletiva e transformadora.

B) Currículo

Este indicador é citado e chama a atenção para a compreensão que se tem do currículo:

“Há falta de atividades lúdicas que envolvam os estudantes e tornem as aulas mais dinâmicas. Sair da teoria e levar para a prática”. (V.N.F.).

“A proposta curricular também é importantíssima, seria necessária uma maior unificação dos assuntos dados em sala, uma melhor preparação e planejamento das aulas por parte dos professores”. (V.N.F.).

Percebemos, nestas falas, que esse aspecto da ação pedagógica é percebido de forma singular, e não visto como uma ferramenta que atrela o conhecimento e o sujeito numa ação de ir e vir que ultrapassa fronteiras teóricas. Segundo Glat,

elaborar currículos é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados e transmitidos pela escola, definir os conceitos de mundo e de homem que se deseja construir. É também decidir quanto à criação ou não de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e pautar-se em uma resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano. (GLAT, 2006 p. 55).

O currículo, assim concebido, nos remete à compreensão do poder que envolve esse instrumento. A forma de construir e desenvolver o currículo reflete a concepção política adotada pela escola. Ainda de acordo com essa autora,

mais do que programas, listas de conteúdos, e de atividades, o currículo é o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver. Implica preparação do indivíduo para a sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para a assunção de posições críticas ou alienadas em relação à realidade, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania. (GLAT, p. 55, 2006).

Na análise desses pressupostos, torna-se evidente que a especificidade da comunidade à qual a escola está inserida precisa ser “re-visitada” constantemente na elaboração, revisão e desenvolvimento do currículo; a diversidade de pensamento, sentimentos e atitudes definem sua estrutura.

Essa compreensão implica uma concepção de currículo voltado para um novo paradigma onde a construção do conhecimento se efetiva em princípios do desenvolvimento humano; o projeto pedagógico da escola, portanto, deve pautar-se por uma relação dialética entre teoria e prática, no agir de forma reflexiva e atuante.

C) Formação do educador

Outro aspecto relevante refletido pelos participantes do grupo focal é com relação à formação profissional e suas consequências na ação pedagógica.

“O professor não estuda, não pesquisa. Problemas pessoais interferem no profissional.” (R.C.R.).

“O professor não se sente seguro para expor sua escrita.” (R.C.R.).

“Professor não gosta de estudar, de ler. Uma hipótese: medo de exposição, descaso?” (R.C.R.).

“Existe muita dificuldade de colocar em prática o que se aprende na teoria.” (P.S.M.)

Os sujeitos da pesquisa reconhecem as dificuldades e limitações do profissional da educação, no que concerne ao impacto de sua formação na qualidade de ação pedagógica que desenvolve em sala de aula. Nóvoa ao tratar da questão do conhecimento profissional, ressalta que

não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unidamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é

essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. (NÓVOA, 2006, p. 39).

Não basta o professor ter domínio de conteúdo, se não utilizar esse saber para uma efetiva ação educativa.

Nóvoa afirma, ainda, que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico,

(i) não é uma prática “individualizada”, mas, sim, um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e de credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados. (NÓVOA, 2006, p. 40).

A fala dos participantes do grupo focal ratifica a necessidade de discutir coletivamente a prática realizada no dia a dia em sala de aula; a ação educativa não deve ser uma ação individual, mas coletiva, em parceria. É necessário encontrar tempo para as discussões em grupo na escola, para a reflexão, a troca de experiências, para a ajuda mútua.

Seguindo essa linha de raciocínio, Ramalho e outros afirmam:

É necessário compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. (RAMALHO *et al*, 2004, p. 26).

Afirmam ainda Ramalho e outros que,

os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo. (RAMALHO *et al*, 2004, p. 66-67).

A prática pedagógica exige do professor dedicação, sem dúvida, não dá para fazer por menos. É preciso que o professor comprometa-se de fato com a

educação de seus estudantes; que seja não só aquele que ensina a matéria, mas também aquele que incentiva o estudante, que o impulsiona a crescer.

O professor, como ser humano criativo deve tirar proveito de contextos que favoreçam seu trabalho, não como mero reproduzidor de ideias, mas como nos leva a refletir Freire: [...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. (FREIRE, 1996, p. 22).

Assim entendida, a formação dos professores deve ser vinculada de uma construção social; estarão incluídas aí as indicações de Garcia apud Ribas “... a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (1997, p. 16). Com este pressuposto, é evidente que a formação contínua e permanentemente favorece a prática pedagógica do professor.

D) Tecnologia

A tecnologia foi outro aspecto abordado pelos participantes, no sentido de compreender por que mesmo a escola dispondo de recursos tecnológicos, eles são pouco utilizados pelos professores.

No depoimento a seguir, de um participante, percebe-se na cultura institucional, ausência do uso da tecnologia.

“Os professores pedem microfone, retroprojetores, *data-show*, DVD, para a escola, porém nem ao menos utilizam. Não usam a tecnologia a favor da melhoria de seu ensino”. (R.G.S.).

É possível dizer que possuir equipamentos é mais um fenômeno produzido pela sociedade capitalista do que provocado pelas reais necessidades do professor, do aluno, da instituição. O discurso da globalização cria um fascínio, exerce um poder, no sentido de provocar uma necessidade, mais em função do discurso neoliberal do ter para estar “presente”; como diz Freire (1996, p. 127), “é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano”.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não se restringem apenas a instrumentos, como os computadores; a tecnologia dispõe de outros meios, apoios e ferramentas para disseminar informações. Na escola, os

computadores foram os equipamentos mais solicitados, com a intenção, sobretudo, de informatizar as atividades administrativas, agilizando o controle e a gestão administrativa.

No trabalho pedagógico, o uso das TIC é incipiente; os professores utilizam, frequentemente, na escola, materiais instrucionais tradicionalmente impressos, como livros, apostilas, jornais e revistas, deixando de lado recursos tecnológicos que, somados aos recursos tradicionais, tornariam a aula mais atrativa e produtiva, e contribuiriam no processo de ensino e de aprendizagem.

O desafio hoje é transformar a escola para a gestão da informação e do conhecimento. Para Almeida, a escola, como espaço privilegiado de construção do conhecimento, necessita agregar todos os recursos disponíveis que propiciem a construção de redes de inter-relações humanas e de conhecimento:

A utilização de ambientes virtuais de colaboração e aprendizagem na escola permite criar um sistema de gestão de conhecimentos e informações que viabiliza: registrar e atualizar instantaneamente a sua documentação; acompanhar a participação das comunidades interna e externa à escola; definir metodologias de avaliação adequadas e compatíveis com critérios democráticos e participativos; trocar informações e experiências; identificar talentos que possam contribuir com a resolução conjunta de problemáticas tanto da escola como da comunidade; discutir e tomar decisões compartilhadas etc. (ALMEIDA, 2003, p. 128).

O autor retrata o quanto o uso dos ambientes virtuais pode ser significativo nas escolas; enumera as possibilidades e vantagens de seu uso. Há dois pressupostos, todavia, que não podem nem devem ser ignorados: a ausência de condições físicas, materiais e técnicas adequados e a resistência ao “novo”, ao que o professor “não domina”. Para professores e gestores, a adoção de novos métodos e procedimentos de ensino ainda é um desafio.

A reorganização da escola e, especificamente, dos processos pedagógicos, depende da mudança de postura dos atores nela envolvidos. Conforme adverte Vieira (2003), o uso das tecnologias na escola só se concretiza quando conceitos e práticas são vivenciados no cotidiano da sala de aula e da gestão escolar.

3.2.2 Cultura institucional

Ao realizarmos análise sobre os pressupostos da cultura institucional, proferidas nos discursos dos participantes da pesquisa, observamos que a percepção que se tem de cultura institucional é a proferida, instituída e normatizada pela Secretaria da Educação (SEC).

“A cultura está direcionada com o conteúdo trabalhado nas escolas; esses conteúdos são instituídos pela SEC e materializados pelos atores educacionais. Leis que se criaram com as culturas indígenas e africanas: datas que só são lembradas realmente nas datas, ou seja, não há o cultivo dessas culturas no dia a dia dos alunos”. (V.N.F.).

O depoimento acima chama a atenção para a ausência da compreensão da cultura institucional como um mecanismo intrínseco a todas as dimensões - relacional, pedagógica, administrativa, financeira, física - de uma instituição escolar; vista apenas sobre o aspecto normativo, desconsidera a comunidade e os diversos sujeitos que ali vivem, estudam e trabalham.

Na pesquisa com o grupo focal foram abordados os indicadores abaixo relacionados.

A) Comunidade e instituição escolar

Conhecer a cultura de uma comunidade ou instituição é condição fundamental para atuar sobre ela. De acordo com Luck,

não levar em consideração a cultura escolar, resulta em provocar resistências e desconsiderar a possibilidade de canalizar positivamente as energias nela presentes. Da mesma forma, sem esse esclarecimento, torna-se impossível promover mudanças na escola e alinhar sua cultura com os objetivos educacionais (...). (LUCK, 2009, p. 13-14).

Ao desconsiderar a cultura de uma comunidade, de uma instituição, a prática pedagógica torna-se mera repetição de conteúdos, sem levar em conta contribuições e especificidades daquela região, daquele povo, deixando escapar a

oportunidade de provocar uma aprendizagem significativa, com desenvolvimento pessoal e social.

Um participante também chama a atenção para:

“Em virtude das relações culturais, a diversidade, da mesma forma que auxilia na construção de valores, também pode ser um empecilho para alguns educadores. Exemplo da professora que lecionava num colégio, dentro de um terreiro de candomblé, e sofria pela não adaptação, já que ela era a única professora branca e não conhecia o dialeto iorubá, tampouco a cultura africana.” (V.N.F.).

Nessa perspectiva, a cultura é vista como uma barreira para a ação docente que trata a realidade, abstratamente, sem aprofundar o estudo de determinada comunidade; a formalização do conhecimento, aí, promove o distanciamento dos sujeitos, de sua realidade, e isso faz que a educação formal esteja desconectada das reais necessidades, dos interesses e dos desejos dos estudantes.

Nesse sentido, a tendência crítica inclui, no debate educacional, discussões sobre ideologia, cultura, relações de poder, ao questionar o papel que a escola assume (LIBÂNEO, 2004). Para esse autor, é necessário reconhecer o impacto que a escola exerce na conservação ou mudança das práticas culturais. É na autonomia que se constrói um caminho de possibilidades para uma prática pedagógica coerente com os sentidos da educação.

A participação do sujeito na escola não é neutra nem indiferente aos princípios e valores que carrega como sujeito social; perceber a cultura intrínseca, em cada sujeito e em cada dimensão educacional, é fundamental para buscar sentido nos hábitos, comportamentos, normas e padrões rotineiros de uma determinada instituição.

B) Compromisso e ação pedagógica

Os participantes do grupo focal, de forma geral, constataram que o compromisso com a escola, com a qualidade do ensino fica, muitas vezes, de lado, com a justificativa de que os salários não são bons, de que o governo não faz a parte dele, dando boas condições de trabalho, etc.

“Que sujeito é esse que está no serviço público? Quem é o educador? (...) A estabilidade faz o professor se eximir da responsabilidade social. Ele garante plano de saúde e aposentadoria. (...) Que retorno estamos dando à sociedade?” (R.C.R.).

Parece-nos, analisando esse discurso, que haja, aí, juízo de valor. Chauí (2003) afirma que “juízos de valor avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estado de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis”.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que, na fala dos participantes, o compromisso com a função social da escola, o cumprimento das normas, regras e obrigações que garantem o funcionamento da escola são desprezados, levando a comportamentos cultivados de forma tendenciosa a não cumprimento das normas, naturalizando-os por meio de questões outras (condições de trabalho, salariais, interpessoais, etc.) que justifiquem tal comportamento. Como diz Chauí ,

Frequentemente, não notamos a origem cultural dos valores morais, do senso moral e da consciência moral porque somos educados (cultivados) para eles e neles, como se fossem naturais ou fáticos, existentes em si e por si mesmos. Por que isso acontece? Porque, para garantir a manutenção dos padrões morais através do tempo e sua continuidade de geração a geração, as sociedades tendem a naturalizá-los, isto é, fazer com que sejam seguidos e respeitados como se fossem uma segunda natureza. A naturalização da existência moral esconde, portanto, a essência da moral, ou seja, que ela é, essencialmente, uma criação histórico-cultural, algo que depende de decisões e ações humanas. (CHAUI, 2003, p. 307).

Portanto, valores morais conduzem à vida profissional e pessoal do sujeito; a decisão sobre os juízos morais que irá sedimentar seus atos, sentimentos e ações determinaram uma opção ética, política e social para si próprio, para a comunidade ao qual se encontra inserido e para a sociedade de forma geral.

3.2.3 Relações de poder

Outra questão que orientaram o debate com os participantes do grupo focal foi sobre as diversas formas de poder que permeiam a instituição escolar; serão destacados, a seguir, trechos para análise de como os profissionais da educação percebem esse tema.

“Fiz história, tenho poder. E eu que não sei nada (...).” (F.Q.).

Parece-nos que a questão do poder relatada na fala acima está relacionada à postura da gestão da escola; um discurso que demonstra intimidação e ação individualizada.

Outro participante chama a atenção para outra forma de poder:

“Autonomia é uma conquista, descentraliza o poder.” (N.R.B.).

Esse outro discurso remete à liberdade e, ao mesmo tempo, à responsabilidade coletiva. Se há, na escola, mais de um discurso, como proceder? Segundo Schnecknberg,

a escola vem procurando superar procedimentos de gestão da coisa pública, baseada sem concepções autoritárias, com a intenção de construir outras formas de gerir fundadas em concepções mais democráticas, que incluem processos de descentralização e inovações, projetos pioneiros e criativos, parcerias. Tal intenção sugere a importância da resignificação do poder local, como espaço de diversidade, autonomia, compartilhamento, enfim de democracia. (SCHNECKNBERG, 2007, p. 14).

Para a autora, participação e parceria são mecanismos imprescindíveis na gestão democrática; o fortalecimento da comunidade escolar e local, portanto, passa por espaços de decisão coletivos. Valoriza-se o sujeito enquanto ser que faz história, sujeito de ação-reflexão-ação.

Conforme Schnecknberg (2007, p. 18), “o poder e suas lutas são conseqüências de conflitos subjacentes entre interesses humanos, e são inevitáveis pela natureza hierárquica do sistema social”. Nesse sentido, o exercício do poder é algo experimentado pelos sujeitos, decorrente das relações vivenciadas no dia-a-dia. Ser indiferente a qualquer discussão que represente adotar uma postura é excluir-se de um direito básico conquistado pela democracia: a participação.

3.2.4 linguagem

A próxima questão a ser debatida é o papel da linguagem na instituição escolar; quanto à percepção sobre essa questão houve divergência entre os participantes.

“A linguagem utilizada pelos alunos, gírias, não pode ser a mesma utilizada com o professor.” (P.S.M.).

Esse relato retrata e resume bem a discussão em torno da questão proposta, isto é, por que o uso de gírias deve ser evitado na presença do professor? Soares (2001, p. 55) afirma que “psicólogos, lingüistas e sociolingüistas relegam, em geral, a segundo plano, aquilo que, para Bourdieu, é fator essencial e determinante do uso da linguagem: as condições sociais concretas de instauração da comunicação.” Ainda comentando os estudos de Bordieu, Soares afirma que,

uma relação de comunicação lingüística não é, para Bourdieu, simplesmente uma operação de codificação-decodificação; é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores. No universo social, além de bens materiais-força de trabalho, mercadorias, serviços - circulam bens simbólicos - informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses símbolos. A estrutura social organiza-se através de trocas de bens materiais ou simbólicos, entre grupo e entre indivíduos. (SOARES, 2001. p. 55).

A linguagem como símbolo, aqui é vista como um instrumento carregado de crenças, valores e intenções. Os relatos dos professores, a seguir, complementam essa afirmação:

“O falante ideal é aquele que se faz entender. (M.O.F.).

“Receber “feedback” dos alunos é uma iniciativa construtiva de sempre melhorar nossa forma de agir, de um modo geral.” (F.Q.).

Compreender, portanto, a linguagem como instrumento que dá sentido ao discurso dos sujeitos é respeitar as vozes de cada comunidade; é compreender que no uso da palavra há diversos significados que não podem nem devem ser ignorados.

3.2.5 Relações intra e interpessoal

A convivência entre estudante e professor também foram tema da discussão no grupo focal.

“Eu não sou nada do aluno a não ser educadora. Relação professor/aluno tem que ter distanciamento. Eu exijo o que eu dou.” (P.S.M.).

Como vimos, esse discurso revela uma atitude pedagógica centrada na dominação burocrática em que os conteúdos e as normas são o que mais importa. Para Tragtemberg, o professor é submetido a um processo hierárquico, em todas as dimensões escolares, e, na prática em sala de aula, frequentemente, reproduz esse processo:

A própria disposição de carteiras em sala de aula reproduz as relações de poder: o estrado que utiliza acima dos ouvintes, estes sentados, madeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configuram a relação “saber/poder” e “dominante/dominado”. (TRAGTEMBERG, 2002, p. 14).

Para o autor, a forma de utilização do espaço físico, as posições físicas do professor e dos alunos, na sala de aula, é uma das características da relação de poder que se instala na relação professor/aluno. Ao fazer uso de instrumentos, como controle de horário, de frequência, avaliação, o professor demonstra poder, instala, na relação de convivência com o aluno, uma hierarquia, reproduzindo, no espaço escolar, uma rede de relações existentes na sociedade. Segundo Tragtemberg,

é a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos, e o diretor. (TRAGTEMBERG, 2002, p. 12).

O autor afirma, também, que

a possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar. (TRAGTEMBERG, 2002, p. 12).

A escola, como espaço habitado por uma diversidade de sujeitos, ao repensar sua prática pedagógica, deve levar em conta que participação, autonomia e confiança são elementos imprescindíveis em relações interpessoais vivenciadas por estudantes e professores. Os trechos abaixo de depoimentos de participantes do grupo focal corroboram esses pressupostos.

“O educador é referência, então, ele deve agir em sala de aula de maneira que ele exija que seus alunos ajam também.” (F.Q.).

“Os alunos denominam qualidades aos professores. Então, a relação de convivência realmente influencia no aprendizado do mesmo.” (V.N.F.).

“Boa relação reflete na aprendizagem, mas a relação não pode ser permissiva. (V.N.F.).

“Conhecer a vida pessoal do aluno pode ser bastante enriquecedor, no sentido de que o educador, se conhecer a base familiar do estudante, poderá ter um leque de possibilidades para auxiliar em seu aprendizado, saber como fazer a abordagem educacional de forma correta.” (V.N.F.).

“Mudanças em nós mesmos. Respeito mútuo, interesse, comprometimento. Se não cria um laço de afetividade, deixa de ser escola.” (T.C.H.).

Percebemos, na fala dos participantes, que há um entendimento de que elementos como a afetividade, o respeito, a compreensão podem elevar à autoestima do estudante, com reflexos no processo de aprendizagem.

À medida que se desenvolve, como sujeito histórico, social e político, o estudante vai tendo uma percepção de si mesmo; ao ampliar o universo de experiências, com colegas da escola, com a comunidade onde mora, com professores, as habilidades de percepção do aluno vão se aprimorando, permitindo uma avaliação por si mesma, ou seja, o desenvolvimento da autoestima.

Quando o professor demonstra interesse pelo estudante, motiva-o a expressar suas opiniões, sentimentos, respeita a diversidade existente na sala de aula, acredita na potencialidade de cada um, o estudante torna-se mais independente e autônomo no enfrentamento e na busca de soluções para situações-problema que vivencia no dia a dia, não só na escola, mas fora dos muros dela.

É possível constatar a importância do papel do professor, no sentido de estimular o estudante a descobrir caminhos e possibilidades. Para que isto ocorra, é necessário que o professor demonstre que acredita no estudante enquanto sujeito. Nesta perspectiva, investir numa prática pedagógica centrada nos princípios da convivência humana é uma maneira de colaborar para a melhoria da educação.

Sendo o professor referência para o aluno, ele pode criar oportunidades educativas para ele. Para Costa:

O verdadeiro educador não pode contentar-se em ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimentos. Ele deve exercer uma influência positiva sobre os educandos. Deve ser uma presença preta de significados. O processo educativo é uma consequência dessa posição. Deve ser estruturado e organizado como alternativa válida e capaz de possibilitar aos educandos condições para identificar, incorporar, e vivenciar através de condições concretas, os valores que lhes permitirão encontrar-se consigo mesmo e com os outros, na dimensão da solidariedade e do serviço desinteressado a causa do bem comum. (COSTA, 2001, p. 112).

Ao optar por esse caminho, portanto, o professor demonstra compreender que as práticas educativas necessitam ser vivenciadas, tendo como princípio os valores da convivência humana; identificar, incorporar e viver valores é o grande desafio para tornar a ação educacional uma prática efetiva.

Quando se estabelece uma relação, assim, entre professor e aluno, uma relação de confiança e de respeito, o processo de ensino e de aprendizagem encontra melhores condições de dar certo. Não é possível entrar na sala de aula e, lá dentro, fazer de conta que é tudo diferente, que o estudante é só estudante, que deixa de ser pessoa, com sentimentos, com necessidades que vão além do que a pura abordagem de conteúdo pode atender. Essa distância entre professor e estudante, o estudante como mero receptor de conteúdo, engessa a ação pedagógica, resultando numa atitude burocrática a ação de aprender.

O poder – elemento constituinte das relações de convivência – utilizado pelo professor no cotidiano da sala de aula, mostra-se sob duas formas: positiva, quando para o estudante sua atitude, prática, postura e discurso tornam-se referência; negativamente, quando o professor usa o poder para reprimir o aluno, para oprimi-lo, subjugar-lo, tornando-o passivo na ação pedagógica.

Há várias vias que levam os dominadores a utilizarem o poder. Segundo Morgan (2007), a dominação carismática ocorre quando um líder exerce a sua influência, em virtude de suas qualidades pessoais. Já a dominação tradicional se dá quando o poder de mando tem por base um respeito pela tradição e pelo passado. Há dominação burocrática, quando o poder é legitimado por leis, regras, regulamentos e procedimentos.

Enfim, o educador, na ação pedagógica, está em permanente interação com o estudante, criando com ele laços de afetividade, em alguma medida. Gadotti (2003, p. 25), afirma que “a docência não é uma profissão meramente técnica”. A

docência vai além: o professor não é só o que passa conteúdos, não deve ser; mas aquele que conhece seu estudante, que desperta nele confiança, não apenas como profissional, mas a confiança que a afetividade cria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa realizou uma discussão sobre os elementos de convivência escolar. Neste sentido, o objetivo da investigação foi analisar qual a percepção dos profissionais da educação sobre cultura institucional, poder e linguagem, ou seja, examinar, a partir da discussão no grupo focal, como estes elementos são percebidos pelos sujeitos educacionais que atuam nos diversos órgãos da educação pública de Salvador.

Desde o início da pesquisa, examinamos discursos teóricos que revelaram ideias, posturas, atitudes sobre os elementos que constituem as relações de convivência por entender que o estudo sobre os mesmos é fundamental na ação educacional que a escola e os sujeitos, nela inseridos, desenvolvem.

Ao analisar, portanto, a percepção dos profissionais da educação sobre os elementos que constituem as relações de convivência por meio da técnica do grupo focal nos parece que algumas considerações podem ser feitas a partir de tal investigação.

Nossa primeira constatação é que, neste campo de pesquisa, os elementos das relações de convivência se configuram com objetos de pesquisa teórica, sendo o sujeito educacional e a comunidade local como principais responsáveis pelas ações e resultados desenvolvidos e obtidos no cotidiano escolar.

Outro fator a ser considerado é que, por se tratar de questões subjetivas, a pesquisa qualitativa é o caminho para análise da inter-relação desses elementos com a ação desenvolvida na escola.

E por fim, no que se refere à percepção dos atores educacionais sobre os elementos de convivência, ficou claro que a compreensão teórica, muitas vezes, não se configura como prática cotidiana. Então, primeiro, cabe “saber” que concepção de ensinar e aprender estão permeando a fala dos participantes? Segundo, se os elementos que constituem as relações de convivência, postos pelos paradigmas e princípios das relações humanas – cultura, poder e linguagem são compreendidos, como mecanismos de consolidação da estrutura social posta ou como mecanismo de mudança e de transformação social?

Ao tentar responder o primeiro questionamento, compreendemos que, nas “falas” dos participantes, concepções do processo de ensino e de aprendizagem

variam do ensino tradicional, mecanicista ao processo dialético, reflexivo. No processo tradicional proferidos em alguns discursos a escola é, segundo Soares),

modelada segundo as relações econômicas e sociais da sociedade capitalista e nada pode fazer contra as desigualdades. Mais que impotente, a escola nessa perspectiva, chega a ser perversa, porque na verdade, colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, legitimando os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece as classes dominantes, e a dominação através do fracasso a que conduz as classes dominadas, pela negação, a elas, de condições de sucesso. (SOARES, 2001, p. 71).

Essa concepção de escola, de ensino, de aprendizagem, consolida estruturas sociais postas, determinando a impotência das classes populares por desenvolver uma prática pedagógica conteudista, voltada a valores, atitudes, concepções de currículo que não corresponde aos momentos políticos, econômicos e sociais que vivenciam os estudantes na sociedade contemporânea.

Já, em outras falas, há o entendimento de que o processo pedagógico necessita ser dialético, reflexivo. Para Freire,

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. (FREIRE, 2004, p. 30).

Parece-nos, portanto, que permeiam, na escola, ambas as concepções. A escolha por um ou outro caminho de ação educacional, perpassa pelos valores, atitudes, crenças desse profissional, como sujeito de desejo, de cultura, de poder. Cabe tão somente a ele escolher que caminho percorrer.

Em relação ao segundo questionamento: se os elementos que constituem os paradigmas e princípios das relações humanas – cultura, poder e linguagem – são compreendidos no processo educacional, nos parece que, também, variam em função da concepção pedagógica adotada pelo profissional. Por exemplo, quem adota a concepção tradicional ignora a cultura, os costumes de determinadas comunidades, substituindo-a pela cultura de massa; a linguagem “diferente” é

percebida como deficiente; o poder, visto como processo hierárquico entre os grupos sociais.

Contudo, o profissional da educação que faz a opção por uma concepção de ensino e de aprendizagem dialética, reflexiva, percebe que, na diversidade da sociedade, estão inseridos os constituintes das relações de convivência e que os mesmos estão presentes e podem e devem ser utilizados para transformar a escola no espaço social de mudanças que beneficiem as camadas populares.

Uma prática pedagógica transformadora leva a uma

escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2001, p. 73).

Uma proposta pedagógica que considera que as estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas interferem na ação educacional, ou seja, que considera a cultura, o poder e a linguagem como mecanismos de transformação, articula uma concepção de ensino, que venha contribuir na luta por transformações sociais. É fundamental, portanto, que a escola e os profissionais da educação compreendam que ensinar a aprender não é apenas uma tarefa técnica, mas também política.

Numerosas e variadíssimas são, de fato, as influências que ocorrem no processo educacional; no entanto, concluímos que os constituintes das relações de convivência que se estabelecem entre aqueles que participam da escola é decisivo nas ações pedagógicas e no processo de ensino e de aprendizagem. As relações de convivência, portanto, a postura dos professores, dos estudantes, dos gestores e demais integrantes da escola, o grau de afetividade entre eles interferem, fundamentalmente, nas ações pedagógicas.

Dessa forma, não há receita de como melhorar as relações de convivência na escola e, com isso, a qualidade das ações pedagógicas. Cada um, melhorando a si mesmo, pela reflexão e ação, é capaz de, com o outro, de forma coletiva, melhorar a escola. “Uma andorinha não faz milagre”. Na escola é assim: um só não faz milagre, nem o diretor sozinho, nem o professor sozinho, nem o estudante sozinho. “Uma andorinha não faz milagre”: isso serve, também, para a escola.

Cabe, então, aos profissionais da educação repensar qual é a função social da escola, redefinindo a autonomia e reforçando a descentralização de poder, compreendendo o espaço escolar como uma construção contínua, individual e coletiva, convivendo e aprendendo acerca das relações interpessoais, gerida com competência, criatividade e entusiasmo, beneficiando o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008. Col. Questões da Nossa Época.

_____ (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão educacional e tecnologia**. In: VIEIRA, Alexandre Tomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (Orgs.). São Paulo: Avercamp, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Administração da educação, poder e participação**. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n. 2. jan. 1979.

ASSIS, Carlos Augusto Moreira de. **A Universidade Corporativa Embasa e a gestão do conhecimento**: contribuindo para a melhoria dos processos de gestão de pessoas. Dissertação (mestrado profissional) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BAHIA. 2008. Secretaria da Educação. **Avaliação Externa do Ensino Médio na Bahia – Avalie 2008**. Síntese dos resultados. Salvador: Secretaria da Educação, 2008.

BOBBIO, Norberto. A concepção de estado em Marx e Engels. **Estado, governo e sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ et al. **Dicionário de política**. 2. ed. Tradução: Carmen C. Varriale et al. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BORDIGON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Estado, sociedade civil e legitimidade democrática**. Lua Nova Revista de Cultura e Política. São Paulo, n. 36, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BUARQUE, AURELIO. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Século XXI. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

CABRAL NETO, Antonio; RODRIGUEZ, Jorge. (Orgs.) **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

CASEIRO, Luiz Carlos. **Os educadores e o cotidiano escolar**. In: SILVA, Jair Militão. São Paulo: Papyrus, 2000.

CHAMUSCA, Heitor. **Autonomia escolar como maior objetivo**. Revista Gestão em Rede. 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COZER, Lilian. **Gestão do conhecimento**: conceitos e metodologia de implementação. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

EYNG, A. M. Planejamento e gestão do projeto político-pedagógico: desenvolvendo competências. In: EYNG, A. M. **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica**. Curitiba: Champagnat, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba. Iesde, 2006.

FONSECA, Antonio Ângelo M. **Instituição e desenvolvimento territorial**: o desempenho municipal após a descentralização. Feira de Santana, BA: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FREITAS, Kátia Siqueira. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em aberto. n. 72. Brasília, DF: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000.

_____ et al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. In: MATTA, Alfredo Erico. (Org.). **Educação cultura e direito**: coletânea em homenagem a Edivaldo M. Boaventura. Salvador: Edufba, 2004.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Rio Grande do Sul: Feevole, 2003.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Cultura nas organizações escolares: proposições, construções e limites. In: CABRAL NETO, Antonio. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: Iesde, 2006.

LUCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; SHERRY, Keith. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Cultura organizacional da escola: gestão em rede**. n. 92. abr. 2009.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Docência em Formação

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2004.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Tradução: Cecília Whitaker Bergamini; Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira e; MARQUES, Cláudio M. **Um arbitrário cultural dominante**. Revista Educação Especial. Biblioteca do Professor. São Paulo, n. 5. 2009.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PEREIRA, Ema. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, CMD; FIORENTINI, D.; PEREIRA, Ema. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, Sueli Menezes; BECKER, Analígia; FURTADO, Ariadne Schmidt. **Os desafios da instituição educativa frente à descentralização da gestão**. Gestão em ação. v. 7, n. 1, jan./abr, 2004.

PINHEIRO, Cristina A. Almeida; MACHADO, Denise Guimarães. Grupo focal. In: ROCHA, Nívea Maria Fraga; LEAL, Raimundo Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. (Orgs.) **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

RAMALHO, Betania Leite et al. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Suluina, 2004.

RELAÇÃO de poder na escola. In: Educação & Sociedade - Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: Cedes/Unicamp. São Paulo: Cortez. ano VII, n. 20, p. 40-45, jan.- abr. 1985.

RELATÓRIO de monitoramento de Educação para Todos – Brasil 2008. **Educação para Todos em 2015**: alcançaremos a meta? Brasília: Unesco, 2008.

SAVIANI, Dermeval, **Instituições escolares**: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação, n. 4, jan./dez. 2005.

SAYON, Melissa. O difícil momento de compartilhar. Gazeta Mercantil. São Paulo, nov. 1998.

SCHNECKENBERG, Marisa. **Autoridade, autonomia e relação de poder no processo de gestão**. Gestão em Rede. Consed. n. 76. abr. 2007.

SENGER, Peter. et al. **Escolas que aprendem**. São Paulo: Artmed, 2005.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

SOMMER, Luis Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, jan./abr, 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **História, política, sociedade**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAVARES, José. **Relações interpessoais em uma escola reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005. Coleção Maurício Tragtemberg.

_____. **Política e gestão da escola**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria da Fátima Félix. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VIANNA, Maria Lucia Teixeira Werneck. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Rio de Janeiro, 2002.

VIEIRA, Alexandre Tomaz. **Gestão educacional e tecnologia**. In: VIEIRA, Alexandre Tomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. São Paulo: Avercamp, 2003.