MEMORIAIS

Registro de uma Experiência de Formação Continuada

*Débora Mazza
*Sérgio Leite
(ORGANIZADORES)

EDITORA- FE

Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) 2013/2015
Coordenadora Professora Dra. Débora Mazza
Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas- SP e Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- SP.

Copyright © 2016

Prefeitura Municipal de Campinas-SP
Prefeito Jonas Donizette Ferreira

Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Solange Villen Kohn Pelicer

Departamento Pedagógico
Juliano Pereira Mello

Setorial de Formação
Giselle Alessandra Marchi

Universidade Estadual de Campinas
Reitor Marcelo Knobel

Faculdade de Educação-Unicamp
Diretora Dirce D. P. Zan
Diretora Associada Débora Mazza

Secretaria de Extensão
Duini M. Redondo, Elenize M. A. David, Jórgias A. Ferreira

Revisão de texto
Daniela Gobbo Donadon Gazoli
Débora Dainêz

Comissão de Leitores, Corretores e Avaliadores dos Memoriais (à época doutorandos da FE/Unicamp)
Adriane M. S. Pelissoni
Cassio R. F. Riedo
Daniela G. Donadon Gazoli
Daniela Manini
Mirian Lúcia Gonçalves
Sérgio Sócrates B. de Oliveira

Arte | Capa | Diagramação | Produção
Bruno O. Barros

Publicações-FE
Roberta R. F. Pozzuto

Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por
Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
Rosemary Passos - CRB-8ª/5771

M519 Memoriais: registro de uma experiência de formação continuada. Rede Municipal de Educação de Campinas e Universidade Pública (UNICAMP) / Débora Mazza & Sergio Leite (organizadores). – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.
72p (E-BOOK).

ISBN: 978-85-7713-220-1

1. Memoriais. 2. Formação continuada. 3. Professores - Formação. I. Mazza, Débora. II. Leite, Sérgio Antônio da Silva. III.Título.

16-012-BFE 20ª CDD - 370.71

Impresso no Brasil
2017

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

UNICAMP

Faculdade de Educação

Conteúdo

APRESENTAÇÃO 7
Débora Mazza e Sergio Leite

PREFÁCIOS
A Visão da Direção da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) 13
Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas
Professora Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Prefácio 15
Dirce Zan e Debora Mazza

Prefácio 17
Daniela Gobbo Donadon Gazoli
Débora Dainêz

I SIGNIFICADO DO PÚBLICO
A Construção Social dos Significados de "Público" e sua Influência na Educação 19
Adriana Carnielli de Lima Peternella

II PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
Diário de um Gestor 42
Dulcy Helena Teodoro

III GESTÃO E FUNÇÃO SOCIAL
A Função Social da Escola e o Trabalho do Diretor Educacional - Uma Relação Necessária 64
Josiane Cristina Maragno

IV GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
A Equipe Gestora da Escola: Parte Fundamental do Processo de Efetivação da Gestão Democrática 76
Elaine Poppi Pastore

A Gestão Democrática na Construção Coletiva do Projeto Pedagógico 93
Eliane Moralles Shibukawa

Gestão Democráticas e Participativa: A Coletividade no Ambiente Escolar 107
Mariza Aparecida Machado Massignan

A Busca pela Gestão Democrática 127
Sônia Regina dos Santos Silva

V GESTÃO EDUCACIONAL

Tornar-me Gestora Escolar 139
Cleodice Ferreira Machado

Gestão Educacional: Caminhos e Desafios 151
Luciana Renata Espírito Santo Dias Rodrigues

A Gestão Escolar e os seus Desafios: Memórias e Reflexões de uma Gestora em Formação 161
Lourdes Aparecida Marques Silva Oliveira Preto

A Gestão da Educação e da Escola 174
Andréa Viana Martins

Tornar-se Vice-Diretor: Uma Metamorfose Possível na Carreira do Magistério 183
Luciana Honorato Parducci

Os Diferentes Aspectos que Podem Compor as Atribuições do Diretor 194
Rosane Garcia Dorazio Nogueira

VI GESTÃO E PLANEJAMENTO

Diretor, a última palavra não é sua!
O planejamento do diretor e a gestão democrática no cotidiano escolar 214
Ivan Jaques Kochem

Quem é o Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campinas? 270
Anna Carolina Ferriolli Helene

Planejamento e Avaliação: contribuições para gestão escolar 284
Silmara Paiva de Campos Lima

VII GESTÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Gestão Escolar, o Trato com as Relações Étnico-Raciais e a Afetividade 306
Fátima Aparecida Jesus da Silva

VIII GESTÃO E PAPEL DO DIRETOR

O Papel do Diretor de Escola na Constituição de Uma Gestão Democrática 327
Helena Weiss Gonçalves

IX GESTÃO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Um Novo Olhar Sobre a Afetividade na Escola: As Relações Interpessoais que são Estabelecidas Entre o Diretor e os Adultos que Compõem a Equipe Educacional 342
Maria Fernanda Buarraj

Utopia ou Coragem para Mudar? 363
Regina Pereira Russo Rodrigues da Silva

X GESTÃO - REGISTRO E VISÃO HISTÓRICA
A Importância do Registro e da Sistematização em Gestão Educacional 376
Adriana Cristina Gregório

Reflexões Necessárias: Visão Histórica e Cotidiano da Escola 386
Maria da Graça Melo

XI PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL
Tecendo Projeto Pedagógico na Educação Infantil: Fiar, Desfiar e Desafiar 397
Dorine Matos Moreira de Albuquerque

Planejando o Atendimento à Educação Infantil Para Todos: Possibilidades 414
Márcio Rogério Silveira de Andrade

XII ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
Educação Integral e a Escola em Tempo Integral – História e Implementação 437
Cintia Cristina Almeida Magnusson

A Importância do Planejamento na Implantação da Escola de Educação Integral no Município de Campinas 469
Marcos de Araújo Moura

XIII CURRÍCULO E EJA
Reflexões de uma Vice-Diretora Iniciante Sobre o Papel do Gestor e o Currículo Escolar na EJA 482
Priscila Dayane Ribeiro

XIV FORMAÇÃO DOCENTE
Memorial de Formação Docente: Formação Docente 502
Aurora da Silva Teixeira

XVI PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL
A Formação da Orientadora Pédagógica 525
Gisele Camoleis Santana

XVII ESCOLA E COMUNIDADE
Memorias e Dialogos em Educação 542
Maria Cristiane Bortotto de Faria

XVIII COTIDIANO ESCOLAR

Planejar o Cotidiano Escolar 557
Héctor Freddy Aguilera Gonthier

Ressignificando o Cotidiano Escolar e Suas Potencialidades 566
Vera Lúcia Cândido Alves Maiorini

XIX AFETIVIDADE

A Qualidade da Mediação Afetiva na Aprendizagem: Refletindo Sobre Teoria e Prática no Trabalho do Orientador Pédagógico 599
Janey Cristina da Silva

A Afetividade a Favor do Trabalho Coletivo na Escola 626
Aline de Sousa Gabos

Afetividade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: O Olhar da Gestão 640
Solange de Carvalho

APRESENTAÇÃO

O objetivo último da educação escolarizada [...] está em inventar e reinventar a civilização sem barbárie. (FERNANDES, 1989)

Débora Mazza[1] e Sergio Leite[2]

Apresentar a quarta versão do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) exige um olhar histórico e a construção de um texto narrativo.

O narrador, segundo Benjamin (1997), é aquele que fala com pertencimento porque sua fala vem misturada com o vivido. Então ele fala da experiência vivida.

A experiência, segundo Larrosa (2002), não é algo que aconteceu, algo que passou, mas algo que aconteceu, passou e me tocou.

Foram 2 anos, de agosto de 2013 a julho de 2015, que estivemos três sábados consecutivos em atividades presencias na Faculdade de Educação da UNICAMP e um sábado de "folga" para iniciar um novo modulo e entrar em contato com as atividades de Educação a Distância (EAD).

Alguns desistiram, outros pensaram em desistir, muitos resistiram e comparecem como autores neste livro, que espelha fragmentos celebrando o que aconteceu, o que se passou e o que nos tocou neste processo de formação.

Contamos com professores, monitores de EAD, estudantes e funcionários que dedicaram muitos sábados de trabalho na Faculdade de Educação da UNICAMP e viabilizaram o CEGE. Esforçamo-nos para equilibrar as atividades presenciais com as atividades de EAD, entendendo-as como ambientes de aprendizagens diferentes e combinados que poderiam ser explorados de formas variadas, tais como: preparação das atividades presenciais, fixação de conteúdos, fórum de discussão inter/intra grupos, repositório de textos, livros, artigos, trabalhos, organização de grupos, postagem de fotos e vídeos. Exploramos, principalmente, as ferramentas: Agenda, Atividades, Material de Apoio, Portfólio, Correio e Leituras.

Várias situações foram desafiantes: o enfrentamento do conjunto de leituras indicadas; as atividades de fixação e avaliação; o controle do calendário das atividades presenciais e a distância; o contato com os docentes e monitores dos diferentes módulos; as propostas de trabalho; o aprendizado do acesso ao sistema TelEduc; a administração das senhas duplicadas; a concomitância das dinâmicas de trabalho da escola; além das exigências da formação.

Foram anos em que aprofundamos a reflexão sobre a Educação como um bem público, uma política que deve alcançar qualidade socialmente referenciada, ofertada para todos como um dever do Estado e um direito constitucional do cidadão.

1 Professora Dra. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) 2013/2015, docente do Departamento de Ciências Sociais (DECISE), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE), do Programa de Pós Gradução em Educação, da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

2 Professor Titular do Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Responsável pela disciplina GE011 – Trabalho de Conclusão de Curso, no CEGE.

A pauta da educação esteve presente nos munícipios, nos estados e na união mobilizada, dentre outros agenciamentos, pelas conferências municipais, intermunicipais, estaduais e federais da educação, as CONAEs. Os desafios da escola de tempo integral; o fluxo dos alunos na relação idade/série; as condições de acesso-permanência e vivência escolar significativa; a educação especial e a formação de pessoal, projetos e infraestrutura por ela demandada; o financiamento e o percentual dos recursos vinculados à educação; a compreensão da educação inclusiva; a valorização do magistério com formação, carreira, contrato, condições de trabalho e salário; a centralidade do pedagógico na escola; a necessidade do diálogo com outros profissionais, bens, equipamentos e serviços públicos e privados existentes no entorno da escola; a garantia do desenvolvimento das muitas formas de expressão incluindo o brincar, a cultura do povo, as artes, a literatura, além da visão frequentemente estreita e estrita da alfabetização e do letramento; os movimentos sociais nas ruas que impactaram a escola com as demandas de sexo/gênero, raça/cor, classe; os limites e as possibilidades de realização do trabalho coletivo na escola por meio de gestão democrática. Essas e muitas outras foram as agendas que compareceram ao trabalho cotidiano dos gestores e nos módulos desenvolvidos no CEGE.

Foram anos que, contraditoriamente, os governos em diferentes instâncias dos entes federados construíram parcerias público-privado que embaçaram a escola como um direito público subjetivo e produziram inflexões perigosas entre o público e o privado, o privado e o público, o público não gratuito. O Ministério e as Secretarias de Educação se aproximaram de fundações, empresas, organizações de prestação de serviços, assessoria, diagnóstico, formação e divulgação. Produziu-se uma retórica hostil sobre a escola pública, um desprezo pelos alunos, uma crítica a profissão docente, um descrédito sobre a gestão dos recursos que contou com o apoio da mídia contratada pelo mercado – os think tanks, que segundo Normand (2008) exploram o blame e o shame, ou seja, a vergonha e a culpa junto a opinião pública.

Espelhos invertidos que apontavam a incompetência e ineficiência dos serviços e servidores públicos e a defesa da competência e eficiência dos serviços e funcionários privados. Na prática, sabemos que esta imagem construída não resiste ao teste do real, basta acionarmos um plano de saúde privado, um seguro de carro, um serviço de atendimento ao direito do consumidor para adentrarmos num longo processo de esperas, negativas sucessivas, interdições, desrespeito e muita perseverança para conseguirmos alcançar algo muito distante do prometido no momento da compra do produto, ou seja, descobrimos que a esfera privada não é eficiente e competente e nem alcança em qualidade e quantidade a cobertura da esfera pública.

Foram anos difíceis no município, no Estado, no país e no cenário internacional, pois a globalização do modo de produção, circulação e consumo capitalista provocou desequilíbrios sociais, políticos econômicos e ambientais, produzindo crises no centro e na periferia do sistema, acarretando deflação e crescimento negativo em muitos setores e aprofundamento da diferença e da desigualdade em escala planetária.

Esses desafios selaram os encontros semanais do CEGE como um fórum de empoderamento na construção de princípios que apontavam para a importância da

escola e da participação do diretor, professor, coordenador, supervisor, dos funcionários, das crianças e famílias, como instâncias e sujeitos imprescindíveis na construção da ordem social democrática.

A escola sozinha não muda a realidade, mas ela é um partícipe sem o qual os coletivos sequer tomam consciência de que têm direitos a ter direitos. Educar não é produzir coisas, objetos, mercadorias com valores de uso e de troca. Educar é constituir-se como bebê, criança, jovem, adulto, idoso; com raça/cor/etnia, sexo/gênero, religião, classe, local, regional, nacional etc. É comprometer-se com a construção de uma ordem social que garanta condições efetivas e não apenas jurídico-legais de acesso aos bens materiais e imateriais socialmente produzidos; condições que se expressam na cesta básica das políticas sociais que possibilitam a construção de sociedades que respeitam as diferenças mas se indignam com as desigualdades e, assim, constroem ambientes sociais e naturais mais igualitários e justos, tal como descreve o artigo 6º. da Constituição de 1988.

O Memorial de Formação tem sido utilizado, desde a primeira versão do CEGE, como um importante instrumento formativo e, simultaneamente, avaliativo. Sua construção envolve um processo em que o sujeito analisa, de forma crítica e reflexiva, a sua formação intelectual e profissional, em uma dada situação ou período, identificando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos exerceram nessa sua trajetória vivida. Nesse processo de reflexão, o sujeito é instigado e tomar consciência dos saberes, crenças, valores e práticas constituídos ao longo do caminho, além de identificar os principais mediadores determinantes das mudanças ocorridas. Neste sentido, o Memorial de Formação é utilizado como um instrumento formativo, sendo, no entanto, necessário que se planejem as condições concretas para o exercício da reflexão. Preferencialmente em um espaço coletivo que possibilite o partilhamento de ideias e sentimentos, com a participação de grupos reflexivos e de mediadores experientes.

Assim, o Memorial não se constitui como uma simples narrativa de acontecimentos importantes; esse texto deve refletir um profundo processo reflexivo, desenvolvido a partir das experiências vividas em uma dada situação, que promoveram impactos importantes nas ideias e práticas dos sujeitos envolvidos.

No caso do CEGE, em que os atores são profissionais/gestores em exercício, o foco central do processo foi a articulação das experiências vividas durante o curso, buscando identificar como essas experiências afetaram as concepções e as práticas que esses profissionais apresentavam no início do curso, bem como o processo de transformação ocorrido.

Em síntese, sobre o Memorial de Formação no CEGE: refere-se a um gênero textual em que o autor narra experiências relevantes, vividas durante o curso, e seus impactos na sua história de vida; tal movimento exige o exercício do trabalho reflexivo, planejado para se desenvolver individual e coletivamente, junto com seus pares; as condições concretas para esse exercício são planejadas e desenvolvidas por um professor/mediador responsável; o texto narrativo produzido deve refletir esse importante movimento de ressignificação do vivido; para tanto, os gestores contam com um forte respaldo de um grupo de mediadores especificamente preparados

para a função de mediar o processo, o que envolve intervir, problematizar, sugerir, instigar, acompanhar, respaldar o processo reflexivo que ocorre.

Neste sentido, o Memorial de Formação pode se caracterizar como um instrumento que potencializa os processos de aprendizagem e de mudanças, a partir do esforço de reflexão, de crítica, de autocrítica e de diálogo.

Concretamente, o processo de construção do Memorial de Formação ocorreu através de dois encontros semestrais mantidos entre o professor/mediador responsável pela disciplina e o grupo de gestores. Nesses encontros, discutiu-se o conceito de Memorial de Formação, identificaram-se suas características, definiram-se as etapas do processo – dado que existia um limite de tempo determinado pelas condições do curso. A partir do segundo encontro, iniciou-se, efetivamente, o processo de reflexão coletiva sobre os temas que cada gestor identificou como relevantes durante o curso – no caso, os temas constituíram o(s) eixo(s) do Memorial. Destaca-se, ainda, que os gestores foram convidados a lerem Memoriais produzidos por colegas de turmas anteriores, não como modelo, mas como situação de análise dos processos de reflexão identificados e concretizados nos textos lidos.

Na etapa final do processo, quando os gestores iniciaram o movimento de escrita efetiva dos textos, o que ocorre no último semestre do curso, passou-se a contar com o apoio do Grupo de Leitores. Este grupo, formado por seis doutorandos da Faculdade de Educação com experiência anterior em orientação de Memoriais de Formação, foi reunido e orientado pelo professor/mediador responsável e desenvolveu uma tarefa fundamental: leu e forneceu a cada texto produzido o competente feedback quanto a forma e ao conteúdo. O processo geralmente foi este: o gestor entregou a primeira versão, recebeu dois feedback escritos de um dos leitores, reescreveu o texto, na versão final, para a leitura definitiva e avaliativa. Durante esse período, houve um relevante processo de interação entre os leitores e os gestores, em que ambos, certamente, vivenciaram ricas situações de aprendizagem.

O leitor encontrará, neste livro, o conjunto de Memoriais elaborados pelos gestores que participaram da quarta versão do CEGE. Os textos foram agrupados em grandes temas, a saber: significado do público; projeto político pedagógico; gestão e função social; gestão democrática na escola; gestão educacional; gestão e planejamento; gestão e relações étnico-raciais; gestão e papel do diretor; gestão e relações interpessoais; registro e visão histórica da gestão; planejamento e educação infantil; escola de tempo integral; currículo e EJA; formação docente; papel do orientador pedagógico; escola e comunidade; cotidiano escolar; afetividade.

Como se observa, praticamente todas as grandes questões que se relacionam com a gestão educacional foram abordadas. Nesse caminho, os gestores tiveram a oportunidade de dialogar com os autores reconhecidos na área, com uma produção acadêmica e científica sobre os diversos temas abordados, além, obviamente, das situações vividas em sala de aula, nas diversas disciplinas que compõem o projeto pedagógico do CEGE. Mas, muito além de um simples trabalho acadêmico, esses textos refletem um amplo e profundo processo reflexivo desenvolvido por todos os gestores participantes, revelando efetivamente como as experiências vividas no CEGE mudaram e alteraram suas ideias e suas práticas profissionais. Por isto, este não é

um livro que apresenta um simples rol de trabalhos – aliás bem escritos – mas relatos de processos de vida vivida, através de experiências refletidas e ressignificadas, o que transforma esta em uma obra de leitura obrigatória para todos aqueles que acreditam que o papel dos gestores é de fundamental importância na construção de uma escola pública crítica, democrática e de excelência.

Referências Citadas

BENJAMIN, Walter. O narrador - considerações sobre a vida de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e politica, São Paulo: Brasiliense, 4ª. edição, p. 197-221, 1997.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, nº 19, 2002.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retorica reacionária na educação. Revista Lusófona de Educação, 11, p. 49-76, 2008.

PREFÁCIOS

A Visão da Direção da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas[3]
Professora Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka[4]

Este livro, organizado pela professora Débora Mazza e pelo professor Sérgio Leite, trata da relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação de Campinas-SP. Devemos a realização de mais uma edição do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) ao compromisso dos autores participantes deste livro com as redes públicas.

A Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tem uma profícua tradição de relação com as redes municipais de longa data. Essa relação tem se configurado de modo tentacular e plural por meio de iniciativas de formação inicial[5], continuada[6] e em serviço[7], além do envolvimento direto com a gestão da coisa pública. Nesse aspecto, contamos com colegas da Faculdade e da Universidade que assumiram cargos junto a gestão da Secretaria de Educação do município de Campinas[8].

O CEGE teve sua primeira turma no ano de 2005 destinada a atender 6.000 gestores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Já em 2007, uma segunda versão era desenhada para atender a doze municípios da região, incluída aí a cidade de Campinas, atendendo a 300 gestores em exercício nos municípios. Depois desta, ainda existiram mais duas versões, sendo esta última, a quarta, objeto de registro neste livro.

A Faculdade de Educação desenvolveu, ao longo deste processo, uma abordagem para sua interface com as redes públicas que se baseia no entendimento de que tanto nossa Instituição como as redes detêm e produzem conhecimento que, se associados, podem alavancar a qualidade da educação. Isso coloca um peso importante na articulação das experiências dos gestores que comparecem a estes cursos, buscando uma simbiose entre as concepções e práticas vividas pelos profissionais da rede e os pesquisadores da Faculdade.

3 Professor Titular e Diretor da FE/UNICAMP na gestão de maio de 2012 a abril de 2016. (Diretor à época do CEGE)

4 Professora Livre Docente e Diretora Associada da FE/UNICAMP na gestão de maio de 2012 a abril de 2016. (Diretora associada à época do CEGE)

5 A Pedagogia e os cursos regulares de formação de professores desenvolvidos juntamente com os Institutos e as Faculdades que ofertam licenciaturas, além de experiências datadas, tais como o Programa Especial de Formação do Profissional da Educação (PEFOPEX) e o Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na rede de Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental da rede municipal dos municípios da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

6 O projeto de estágios da FE, para os cursos de licenciaturas, desenvolvido junto as redes públicas de ensino, bem como os cursos de pós-graduação em Educação, a nível de mestrado e doutorado, que acolhem professores e gestores dessas redes.

7 Os cursos de capacitação e especialização voltados para os profissionais da educação, tais como o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), o Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (CECIM), o Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil (PROEPRE) etc.

8 Lembramos dos Professores Newton Antonio Paciulli Bryan, Ezequiel Theodoro da Silva, e Jose Tadeu Jorge e das Professoras Corinta Maria Grisolda Geraldi e Helena Costa Lopes de Freitas.

Como assinalam os organizadores livro, “muito além de um simples trabalho acadêmico, esses textos refletem um amplo e profundo processo reflexivo desenvolvido por todos os gestores participantes, revelando efetivamente como as experiências vividas no CEGE mudaram e alteraram suas ideias e suas práticas profissionais” (p. 16, neste volume).

A Faculdade de Educação congratula-se com aqueles de participaram deste programa de formação, bem como com a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas destinada a qualificar cada vez melhor seus profissionais.

Prefácio

Ao longo do ano de 2017, a Faculdade de Educação tem alimentado uma agenda de atividades comemorativas dos 45 anos de sua existência. A programação tem pautado temáticas candentes da Educação nacional, tais como: o projeto escola sem partido, o financiamento público da educação, o movimento SOS Universidade, a PEC 241, o direito humano à Educação, o respeito à diversidade, os movimentos sociais, a reforma do ensino médio, a Base Nacional Curricular Comum, políticas de formação dos professores, o trabalho de educadoras e educadores sociais, as cotas sociais e raciais, a história e cultura dos povos indígenas e da África no currículo das licenciaturas, a Educação Integral, o PNE, a CONAE, o estágio como campo de interação entre escola-universidade-sociedade, a escola como território de formação-ensino-aprendizagem, a pós graduação e a ciência e tecnologia no país, a defesa da escola pública em tempos difíceis, mas não impossíveis etc.

São problemáticas que intensificam os diálogos da Faculdade com as redes municipais, estaduais e federais de Educação, na Região Metropolitana de Campinas e no Brasil. Assim intentamos aprofundar a relação da Universidade com o Estado, a Sociedade e o Mercado tendo em vista

> pensar um projeto pedagógico-político na constelação da Pedagogia das grandes convergências [...] com os mestres da humanidade que lutaram por um projeto mais humano, fraterno e solidário de mundo. (FREIRE,2000, p. 24)

O lançamento do Ebook Memoriais: registro de uma experiência de formação continuada, como parte da programação dos 45 anos da FE, vem selar o compromisso dessa faculdade com uma perspectiva crítica de Educação que avista a escola pública como um território de encontro, relação, contradição, senso, dissenso e direito. Entende os sujeitos como pessoas inseridas em ambientes naturais e sociais que se constituem na história como possibilidade e não como determinação. Daí a natureza política da educação, seu engajamento no processo de denúncia de realidades desiguais e excludentes e de anúncio de realidades participativas, plurais e includentes.

Os autores e as autoras desses Memoriais são professore(a)s e gestore(a)s em exercício, que tiveram como foco articular o processo de formação, as experiências vividas, o trabalho na escola, as contribuições teóricas e práticas do CEGE, bem como transformações ocorridas.

Assim perspectivamos esse Ebook como exercício de luta em tempos de desmonte do Estado de direito e de retrocessos nas dinâmicas participativas da sociedade. Entendemos que a Educação pode intermediar processos de emancipação humana, justiça social, minimização das desigualdades e ampliação da democracia, tendo em vista um mundo mais justo para todo(a)s

É em meio a uma forte crise política e econômica em nosso país que pretendemos reafirmar o compromisso da FE com uma escola pública, democrática, de qualidade socialmente referenciada, gratuita e laica. Afinal, tem sido essa, desde sua origem, a história da FE, ou seja, sua participação na construção coletiva e conjunta

de um ideal de educação que contribua para a consolidação de uma sociedade mais plural e democrática.

Convidamos os(as) leitores(as) a se movimentarem conosco nesses espaços/tempos de luta, resistência e formação humana tendo em vista marcar posição e engrossar correntes.

Referência

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.

Dirce Zan e Debora Mazza
Diretora e Diretora Associada da FE/Unicamp.
Agosto 2017

Prefácio

Daniela Gobbo Donadon Gazoli
Débora Dainêz

Este livro reúne textos-memoriais de gestores de escolas da rede municipal de Campinas-SP, que se configuram como uma possibilidade de registro e objetivação da história de vida profissional entretecida com uma experiência de formação continuada. O contexto de formação refere-se à quarta edição do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), produto da parceria estabelecida entre universidade pública – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – e rede municipal de ensino de Campinas-SP.

A leitura dos textos leva o leitor a conhecer: as condições institucionais, os meandros do cotidiano das escolas, as tensões que perpassam as interrelações profissionais, os modos de enfrentamento dos profissionais da educação às demandas diárias, os conflitos intrínsecos da atividade gestora que engloba os aspectos administrativo, pedagógico e político. Concomitantemente, transitar nas (entre)linhas desses memoriais, permite realçar as possibilidades que podem emergir no processo formativo, como o exercício analítico e reflexivo dos educadores em relação ao próprio trabalho e às con(tra)dições sociais, produzidas historicamente, que permeiam a ação política-educacional.

O livro condensa, assim, o esforço de registrar e compartilhar uma experiência intensa de formação e reflexão, demarcando o compromisso político com a educação pública. Delineia-se como produto de uma atividade humana coletivamente orientada, que reflete as relações entre as condições de trabalho e o desenvolvimento de indivíduos e da própria atividade, devendo ecoar, assim, na construção e implementação de políticas públicas.

Uma leitura detida e atenciosa dos textos constitui experiência formativa de produção de conhecimento e construção de compreensão sobre complexas realidades educativas, sendo campo fértil para professores e pesquisadores comprometidos com a função social da escola.

Que, com essa singela apresentação, possamos ter aguçado o interesse nos leitores, convocando-os a trilharem, no âmago dos escritos registrados nas próximas folhas, os caminhos sinuosos, desafiadores e envolventes da educação.

PARTE I

SIGNIFICADO DO PÚBLICO

A Construção Social dos Significados de "Público" e sua Influência na Educação

Adriana Carnielli de Lima Peternella[9]

Apresentação

Os significados de "público" e suas compreensões por parte de quem trabalha na escola pública refletem diretamente na qualidade da educação e na construção de uma escola democrática. Esta afirmação é que me move a escrever este memorial de formação. Mas por onde começar? Ah, sim! A minha trajetória na educação...

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os anos de 2003 e 2006, e trabalhando há nove anos na educação pública, deparei-me em diversos momentos nas várias escolas por onde passei, com situações e comentários vindos dos diversos indivíduos que constituem a escola (pais, alunos, professores e funcionários) – que me incomodavam e ainda me trazem certo desconforto –, tais como: "escola pública é para pobre"; "não precisa dar muito a eles (alunos de escola pública) porque não terão condições de ir mais longe que isso"; "por que a gente tem que repor os pontos facultativos se ninguém da prefeitura o faz?"; "funcionário público não trabalha, só enrola"; "o que é público não funciona mesmo"; "pra quê fazer mais se posso fazer menos? Já estou estável"; entre outros.

Afinal, o que esses comentários significam? O que é "público" e o que percorre o imaginário social sobre o assunto? Que denominações são essas que caracterizam o "público" e que permeiam a sociedade? O que isso significa no cotidiano da escola? E, principalmente, como isso reflete/interfere na qualidade da educação pública e na construção de uma escola verdadeiramente democrática?

Estas são algumas das questões que me guiarão neste memorial.

Introdução

Primeiramente, eu gostaria de dizer que acredito e defendo a educação pública. Brinco com os mais próximos que sou "cria" da escola pública de qualidade. Do berçário à universidade, estudei em escolas públicas.

Na Educação Infantil, vivi momentos de muita brincadeira, arte, descobertas, curiosidades e aprendizagem. A escola me proporcionou momentos e vivências ricas do universo infantil. No Ensino Fundamental, fui uma das primeiras gerações da "progressão continuada", ou como ficou conhecida na época: "aprovação automática". Lembro-me que em 1995, quando eu cursava a 5ª série, os professores bastante irritados diziam para nós, alunos, que agora era hora de a gente estudar ainda mais porque todos iriam passar de ano, só dependia de nós passar sabendo alguma coisa ou não. Falas deste tipo foram marcantes na minha passagem pelo Ensino Funda-

9 Mestre em Educação (FE/ UNICAMP), Especialista em Artes Visuais, Intermeios e Educação (IA/ UNICAMP) e vice-diretora de uma Escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Campinas.

mental. No Ensino Médio, prestei o Vestibulinho e passei na Escola Técnica Estadual (ETE) Bento Quirino. Durante os anos que estudei nessa escola, aprendi a lutar por serviços públicos de qualidade. Fazíamos passeatas e discutíamos questões políticas. Foi um período riquíssimo para a minha formação pessoal e profissional.

Em 2003, entrei na UNICAMP, no curso de Pedagogia. Foram anos especiais os que vivi na universidade...

Depois de formada em Pedagogia, passei a trabalhar na educação pública como professora de Educação Infantil, iniciando na Prefeitura Municipal de Vinhedo-SP e, em seguida, passando para a Prefeitura Municipal de Campinas-SP.

Antes de continuar relatando sobre a minha trajetória profissional, contarei um episódio que fez toda a diferença no meu trabalho junto à população e na minha compreensão de serviço público.

Durante o período que trabalhei como professora, lembro-me que uma vez, outras duas professoras e eu, tínhamos marcado uma reunião com as famílias e essa reunião havia acabado mais cedo. Pelo nosso horário, ainda tínhamos uma hora para ficarmos na escola. Porém, conversando entre nós, pensamos em pedir para a diretora nos liberar para irmos embora mais cedo. Foi aí que uma professora, que hoje é uma grande amiga minha, disse: “não podemos fazer isso! Mesmo que agora não tenha mais pais, é direito deles aparecerem na escola até o final do nosso período para conversarem com a gente”.

Essa fala me marcou muito! Nenhum funcionário público tem o direito de não trabalhar as horas que lhe são pagas pelos impostos de toda a população.

Voltando à minha trajetória profissional, atualmente sirvo à população no cargo de vice-diretora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Campinas.

Por estar em um novo cargo, precisei retomar meus estudos na área de gestão escolar a fim de oferecer o meu melhor no cotidiano escolar e, por isso, no primeiro semestre de 2013 me inscrevi em um curso de curta duração intitulado “Gestão da Escola Pública”, oferecido pela UNICAMP. No segundo semestre de 2013, a Prefeitura Municipal de Campinas oportunizou aos gestores educacionais (supervisores, coordenadores, diretores, vices e orientadores) participar de um curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UNICAMP, o CEGE.

Contei isso porque acredito ser importante o leitor conhecer um pouco sobre a minha trajetória profissional, para compreender o meu pensar sobre a temática apresentada neste trabalho de conclusão de curso.

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas questões que permeiam o universo das políticas públicas, no caso, o modo como o público tem sido constituído no imaginário das pessoas e como isso tem influenciado a educação pública.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, seguirei por uma linha mais histórica buscando explicar a constituição do serviço público na sociedade, em especial a educação pública; no segundo, passarei para a questão dos significados do termo “público” e seus desdobramentos na sociedade e na esco-

la; por fim, no terceiro capítulo, concluirei com a temática do atendimento à população na perspectiva de escola democrática, questionando se, de fato, ela acontece.

Vale ressaltar que este trabalho tem grande influência da disciplina "Gestão escolar, abordagem histórica", oferecida pelo professor Dr. José Luís Sanfelice no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

1. A origem social do serviço público

A noção de serviço público é relativamente recente e tem origem nos direitos franceses formulados no início do século XIX[10], o que não significa que anteriormente a esse período não houvesse qualquer tipo de atendimento à população.

De acordo com Justen (2003), uma das primeiras noções de serviço público europeu pode ser encontrada na Grécia Antiga, onde os serviços à população eram prestados por pessoas afortunadas e não pela organização estatal. No decorrer do tempo, o serviço público passou a ser uma atividade estatal, adquirindo diferentes contornos conforme a orientação sócio-política de cada modelo de estado.

Para Grotti (2003), o uso primeiro da expressão "serviço público" vem de Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), a partir de seus escritos sobre Estado e sociedade[11]. A autora reforça que, naquela época, tal expressão continha amplo significado, mas que circundava dois conceitos principais: 1) atividade estatal que sucedia o serviço do rei; 2) atividade destinada ao serviço do público assegurando ao povo o atendimento de uma necessidade coletiva. Nesse sentido, o Estado se organizava para atender algumas das necessidades consideradas essenciais para a população (ARAGÃO, 2007).

O serviço público está diretamente ligado ao modelo administrativo de Estado. Assim, por exemplo, um Estado liberal constitui os serviços públicos diferentemente do que um Estado social. De maneira simplificada, o Estado liberal se propõe a proteger os interesses do mercado a partir da construção de estruturas que propiciem o progresso dos negócios, minimizando sua participação nesse processo. Dessa forma, não é interesse do Estado proteger e atender as necessidades de segurança social da população.

> Já no Estado social se observa uma preocupação com as necessidades da população na tentativa de minimizar situações de miséria, assegurando, por meio de subvenções e subsídios, um mínimo de subsistência à população. Ou seja, "o Estado Social de Direito revela-se um tipo de Estado que tende a criar uma situação de bem-estar geral que garanta o desenvolvimento da pessoa humana" (NOVAIS, 1987, p. 200).

Nesse caso, o Estado de Bem-estar Social é "o Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o ci-

10 BOURGES, Fernanda Schuhli. Aspectos da noção de serviço público no contexto brasileiro. In: COSTALDELLO, Ângela Cassia (Coord.). *Serviço Público: direitos fundamentais, formas organizacionais e cidadania*. Curitiba: Juruá Editora, 2005, pp. 45-80.

11 ROUSEEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social e Discursos sobre a Economia Política*. Traduzido por Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1981.

dadão, não como caridade, mas como direito político" (STRECK, 2003, p. 93). Dessa forma, a prestação dos serviços se constitui em direitos próprios da cidadania.

De acordo com Mello (2007) serviço público é

> toda atividade de oferecimento de utilidade ou comodidade material destinada à satisfação da coletividade em geral, mas fruível singularmente pelos administrados, que o Estado assume como pertinente a seus deveres e presta por si mesmo ou por quem lhe faça as vezes, sob um regime de Direito Público – portanto, consagrador de prerrogativas de supremacia e de restrições especiais –, instituído em favor dos interesses definidos como públicos no sistema normativo. (p. 651)

Para Bittencourt (2004), o serviço público se apresenta sob a forma de princípios que guiam a adequada prestação de um serviço considerado público.

Aqui neste trabalho, entende-se por serviço público tudo aquilo que o Estado assume como sua obrigação para satisfazer as necessidades coletivas, podendo prestar serviços de forma direta ou indireta, seguindo regime jurídico de direito público total ou parcial.

No caso do Brasil, a educação é considerada um serviço público coletivo e social, pois é mantida por impostos, executada pelo Estado e não visa ao lucro.

1.1. A educação pública no Brasil

A história mostra que a educação brasileira, ao longo dos anos, esteve a serviço de diferentes projetos de governo, "na Colônia, foi religiosa, no Império foi elitista e na República esteve atrelada ao projeto de industrialização. Atualmente tem sido colocado em discussão seu sentido de instituição pública e estatal" (SILVA, 2007, p. 25). Assim como outras áreas que compõem os serviços públicos, a educação acompanha as definições e interesses políticos da época.

A partir do século XIX, a educação pública brasileira começou a ser pensada como um recurso para o progresso do país. Com o avanço da industrialização, a necessidade de mão de obra qualificada se intensificou e a necessidade de se criar um sistema educacional que atendesse aos interesses econômicos, políticos e sociais da época começou a ser pensada pelos governantes da época.

Para Hippeau (1879 apud PEREIRA, FELIPE e FRANÇA, 2012), as discussões da época influenciaram a política do século XIX, que tinha o propósito de expandir "a instrução das camadas menos favorecidas, a fim de preparar o indivíduo para mundo do trabalho" (PEREIRA, FELIPE e FRANÇA, 2012, p. 2).

Sob essa perspectiva, a proclamação da República, em 1889, se consistiu em um movimento cujos ideais eram marcados pela "sistemática na educação como mola propulsora para a modernização da sociedade brasileira" (SILVA, 2007, p. 26). A necessidade de construir um projeto educacional para o país versou um dos principais pontos do movimento republicano e discursos políticos da época, sendo apreciado como uma grande ferramenta para se atingir o pleno desenvolvimento e a

modernização do país. Afinal:

> Foi neste contexto que foram decretadas em 1890, as reformas educacionais pelo governo provisório do Mal. Deodoro da Fonseca, através do decreto n. 981, promovendo a Reforma do ensino primário e secundário, convergindo alguns dos ideais para a constituição da escola pública brasileira, gratuita e laica. (SILVA, 2007, p. 27)

Ao destacarem a necessidade de um novo tipo de escola, defendia-se a aprendizagem de comportamentos que iam ao encontro dos padrões sociais da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a desigualdade era vista como "fruto natural da evolução dos indivíduos e não resultado da estrutura econômica" (SILVA, 2007, p. 27). O surgimento das primeiras máquinas nas fábricas instaladas no Brasil, ainda que de maneira rudimentar, sugeria que a escola fosse uma passagem na qual os indivíduos aprendessem os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene. Nesse sentido, a educação escolar tornou-se sinônimo de "disciplina do hábito" voltada à formação do futuro operário e à segurança nas ruas.

A escola passou a ser um lugar valorizado pela sociedade, que a elegeu como instituição privilegiada de ensino, prestigiando, inclusive, os professores. No final do século XIX, a profissão de professor era valorizada, constituindo-se em status social.

Do período renascentista, quando os estudos eram privilégio da nobreza e do clero, à Revolução Industrial, quando a burguesia mercantil exigia uma "nova educação" que se adequasse às necessidades do mercado, a educação passou por grandes mudanças. "A nova dinâmica social, inaugurada no século XVIII, levou ao poder uma nova classe social: a burguesia" (SILVA, 2007, p. 29), que, consciente de seus interesses econômicos, sociais e políticos, exigia uma nova organização social, a total reformulação do Estado e eliminação dos privilégios do clero e da nobreza.

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças que influenciaram diretamente a construção de um sistema nacional de educação pública. A transição crescente para o modo de produção capitalista, que se inseria no Brasil como modelo de economia e política, determinou os rumos da educação por meio de reformas educacionais. De acordo com Bittar e Bittar (2012):

> Para se compreender esse aspecto das políticas públicas no Brasil, é necessário evocar a Revolução de 1932, que passou a edificar o Estado burguês adotando medidas centralizadoras que garantissem a unidade nacional e a sua presença em setores estratégicos, como na supremacia sobre o próprio território. Foi nesse contexto que logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. (p. 158)

Percebe-se, nas reformas educacionais, a manutenção das desigualdades sociais quando propõem a distinção dos níveis de escolarização segundo a capacidade de cada um. Nos anos de 1942 a 1946, a Reforma Capanema estabeleceu o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), mantendo o caráter elitista do ensino secundário. Já nos anos de 1950, o interesse político da época favoreceu a criação de agências de fomento à pesquisa e à ciência. O então presidente Getúlio Vargas, propôs em sua plataforma nacionalista a construção de uma nação desenvol-

vida e independente, o que exigia uma política científica e de pesquisa para o país. Conforme Toledo (2005), o "país cresceu economicamente – com a consolidação do capitalismo industrial – mas não resolveu em profundidade suas graves e históricas desigualdades sociais e regionais" (p. 11).

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira em base para a concretização do "Brasil potência". Nesse sentido, era necessário dar um mínimo de escolaridade à população. Com a ampliação da oferta de ensino, a qualidade da educação diminuiu, demonstrando que a qualidade "implicava na exclusão da maioria" (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 162).

O período dos governos militares mobilizou a expansão quantitativa da escola, porém sem as condições necessárias para propiciar uma educação de qualidade aos alunos. Findada a ditadura militar, os governos que se seguiram não cumpriram a tarefa de expandir a educação objetivando a qualidade do ensino. De acordo com Carvalho (2005), criada primeiramente para atender às necessidades da classe dominante, a educação pública começou a perder qualidade quando o Estado criou, no período militar, uma política educacional que propagava "falsamente" uma democratização do ensino.

De acordo com Silva (2007), toda essa contextualização histórica se faz necessária para compreendermos a atual situação da escola pública brasileira. As críticas que se fazem à escola pública atual precisam ser analisadas com maior profundidade e fundamento, uma vez que:

> Vários fatores podem ser apontados e que se somam a este quadro de tensão vivida pela escola pública brasileira. Uma ação deliberada das elites que sucateiam os serviços sociais. Uma política instável de formação inicial de professores incompatível com a complexidade e as necessidades das escolas públicas. Uma cultura escolar que privilegiou a criança branca, de classe média, do meio urbano e católica, tratando, portanto, como "estranhos" a grande maioria dos alunos que frequentam as nossas escolas e que não correspondem a essa representação. Achatamento salarial dos profissionais da educação. A violência nas escolas e agressão aos professores são apenas sintomas do agravamento desta crise. (SILVA, 2007, p. 31)

Inúmeras pesquisas e reportagens têm mostrado as várias dimensões da realidade da escola pública que nos últimos anos tem sofrido com a precariedade enquanto instituição de ensino, revelando equívocos tecnicistas, desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar de crianças e adolescentes, medidas de barateamento do custo-aluno, desvalorização dos profissionais da educação sob a forma de baixos salários, formação profissional precária, "consequências educacionais nefastas da política neoliberal e da interferência de órgãos de agiotagem internacional nos rumos da educação escolar" (PATTO, 2007, p. 244).

Como parte fundamental do desmonte da escola pública há todo um papel da mídia colaborando para o novo contexto político-econômico neoliberal que o Brasil vive. Tal contexto – lembrando que as ações políticas sobre a educação estão diretamente ligadas ao contexto político-econômico da época – busca a minimização do

Estado no campo econômico. A questão é que o mercado de produtos está saturado e, de acordo com a proposta neoliberal, é necessário avançar. Para isso, o mercado tem atacado diretamente os serviços sociais que são de responsabilidade do Estado. Para conseguir atingir tal nicho econômico é preciso mostrar aos cidadãos que o Estado não tem competência para servir a população com serviços de qualidade[12]. Conforme Rigotti (2002):

> O grande problema nesta tendência ao reducionismo das notícias está justamente em ser pautada no senso comum, ou seja, nas visões legitimadas pela sociedade sobre dado assunto. Isso porque, se o público já as reconheceu como "verdades", estas visões parecem não mais precisar de confirmações e, com isso, ficam cada vez mais cristalizadas em nossas mentes. O senso comum, então, tende a tornar-se (pré)conceito. (p. 9)

A mídia tem servido exatamente a esses interesses, mostrando, cada dia mais, que tudo o que é público não funciona ou é ruim. É claro que para o serviço social funcionar precisa de alto investimento financeiro por parte do Estado, mas a mídia, quando trata de tais serviços, acaba generalizando as informações, mostrando parcialmente os dados.

Tudo isso tem contribuído para a construção dos significados de público na sociedade. No capítulo a seguir, discutirei como esses significados podem influenciar na qualidade da educação, constituindo um importante aspecto para a construção da escola pública. É importante ressaltar que não quero, aqui, minimizar as questões que envolvem o investimento na educação, a valorização profissional, as condições fundamentais para o bom funcionamento das escolas (materiais e recursos humanos), mas trazer um novo aspecto à discussão sobre a qualidade da educação pública.

2. Significados de Público

Para começar este capítulo, nada melhor que a definição de público que o dicionário nos apresenta:

> pú.bli.co, adj (lat publicu) 1 Pertencente ou relativo a um povo ou ao povo. 2 Que serve para uso de todos. 3 A que todos têm o direito de assistir. 4 Comum. 5 Que diz respeito ao governo-geral do país e suas relações com os cidadãos. 6 Que se faz diante de todos. 7 Que é conhecido de todos; notório, vulgar. 8 Universalmente espalhado. Sup abs sint: publicíssimo. sm 1 O povo em geral. 2 Grupo de pessoas reunidas para assistir a uma cerimônia, a um comício, a um espetáculo etc.; assistência, auditório. 3 Sociol Agrupamento amorfo, elementar e espontâneo que se empenha para chegar, através da discussão de um problema de interesse comum, a uma decisão uniforme. (Michaelis online)[13]

Seguindo esta definição, público é aquilo que é do povo, que o assiste e a que

12 Fala da Professora Dra. Débora Mazza (UNICAMP) em uma das aulas do curso de especialização em Gestão Escolar.

13 MICHAELIS, Dicionário. Site: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=p%FAblico. Acessado em 24 de outubro de 2014.

todos têm direito na relação governo-cidadão. Acredito que esta definição percorre o imaginário das pessoas. Mas, o imaginário popular vai além e passa quase "sensitivamente" a defini-lo como algo negativo.

Entretanto, a caracterização do que é público no imaginário das pessoas não é algo imposto, mas construído socialmente. Essa construção é influenciada pela mídia, pelos cidadãos atendidos por esses serviços e pelos próprios servidores públicos. Nem sempre essa construção é positiva: "o serviço público esteve, nos últimos dez anos, no centro da maior campanha destinada à sua desmoralização, como forma de criar condições para sua privatização" (FREITAS, 2005, p. 925).

Para exemplificar a pluralidade desses significados, apresentarei, abaixo, uma experiência que vivi como vice-diretora na escola onde trabalho atualmente.

Em 2013, iniciamos o ano com uma mudança significativa da equipe de trabalho na escola – no terceiro capítulo discorrerei mais sobre o motivo de tal mudança. Com uma equipe recém-chegada à escola, precisávamos construir um projeto pedagógico que correspondesse às novas mudanças. Ao longo do ano, estudamos e discutimos muito sobre a construção de uma escola que se aproximasse do ideal que havíamos pensado para uma educação de qualidade. Entretanto, aos poucos fomos percebendo que o grupo de profissionais não tinha um consenso e as discussões acabavam se acalorando nas reuniões... Foi então que a equipe gestora voltou ao início da discussão e apresentou à equipe de trabalho a proposta de que, antes de discutirmos e planejarmos o nosso projeto educacional, fizéssemos uma reflexão sobre quais princípios guiariam o nosso fazer na escola. Para isso, propusemos que cada um da escola (professores, estagiários e funcionários) escrevesse o que era, para si, a escola pública. O depoimento escrito de, aproximadamente, cinquenta profissionais foi extremamente importante para iniciarmos a construção de um projeto pedagógico coerente. A seguir, apresentarei alguns desses depoimentos, preservando a identidade dos profissionais da escola:

3. Para você, o que é a escola pública e qual a sua função?

> É uma escola que passa por uma enorme dificuldade e é frequentada, em sua maioria, por pessoas que estão em uma situação econômica problemática. Enfim, é a escola que o povo frequenta e passa hoje, por dificuldades de estrutura, de funcionamento, etc. A escola é o único aparelho social que o Estado conta para poder fazer políticas de integração desse pessoal que vive mal, que têm poucas perspectivas num mundo extremamente competitivo. (Professor/a anos finais)
>
> O lugar que o aluno vem aprender. (Funcionário/a da limpeza)
>
> Apoiar as crianças carentes. (Funcionário/a da cozinha)
>
> A escola é, a priori, uma instituição social voltada ao ensino cultural (conteúdos e culturas) e social (comportamento, atitudes e posturas). A escola pública, por ser pública, deve necessariamente ser voltada ao seu público, à sua comunidade, se moldando a ela. Penso

que a função social da escola pública é muito maior e mais profunda do que nas demais escolas. A escola pública deve sempre olhar para os seus estudantes e tentar extrair deles suas reais necessidades para, a partir disso, organizar o seu funcionamento. (Professor/a anos iniciais)

Escola é um espaço físico institucionalizado de Educação, de ensino-aprendizagem. A escola pública além de tentar desenvolver o ensino-aprendizagem de maneira formal, o currículo propriamente dito de cada componente curricular trabalha muito o "currículo oculto", pois fica sobrecarregada no sentido de desenvolver funções que não são dela, funções que seriam dos pais e de outras categorias como psicólogos, terapeutas, assistência Social. Muitas famílias acreditam que a escola tem que "dar conta" de toda a Educação dos filhos e estes, trazem todos os problemas, a falta de referência, muitas vezes; por outro lado, há famílias que não acreditam na escola, da maneira como eu disse acima, não veem a importância do estudo como algo necessário para a conquista de uma profissão, então esses alunos acabam vindo apenas porque a lei obriga. Mesmo a escola pública sendo para todos, há muitos desafios, pois não conseguimos atingir a todos os alunos ainda. (Professor/a anos finais)

Escola é um lugar para aprender. A escola pública é um lugar democrático, para todos, independente de condições socioeconômicas, raça, sexo, etc. (Professor/a anos iniciais e finais)

Apesar de toda a facilidade de acesso à informação e até ao conhecimento, penso que a escola ainda é o lugar privilegiado de transmissão e quem sabe, de produção, do conhecimento científico, formal e sistematizado que instrumentalizará os alunos (pessoas em formação) para a leitura e compreensão do mundo. A escola pública possui a especificidade em nosso país de servir as classes menos favorecidas economicamente e garantir a igualdade de oportunidades a todos visando uma diminuição das desigualdades sociais. (Professor/a anos finais)

A escola é um lugar de aprendizagem, de bons costumes, que deve proporcionar a criança um ambiente agradável, motivador, exemplar entre outras qualidades que deve se ter. (Estagiário/a de pedagogia)

Ambiente de organização, aprendizado, reflexão e conhecimento. (Funcionário/a da cozinha)

Escola é um lugar onde é para se aprender e sua função é ensinar os alunos. (aluno)

Escola é direito de todos. E a escola pública tem os mesmos direitos para todos só que a pública é mais aberta à comunidade. A função é lutar para todos tenham direitos e deveres iguais. (Inspetor/a)

A escola é um ambiente de aprendizagem, local de muitos saberes, o que se aprende na escola vai além das matérias. (Estagiário/a de

pedagogia)

A escola é um lugar público que prepara pessoas para a vida proporcionando educação e cultura e possui um papel muito importante para o desenvolvimento da sociedade e desenvolvimento de um país. (Estagiário/a de informática)

Escola é o espaço no qual todos ingressam para aprender a sistematizar os conhecimentos, também cabe à escola além da socialização os conteúdos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, também tem a função de preparar o sujeito para que o mesmo seja capaz de transformar sua vida a partir dos conhecimentos aprendidos na escola que sendo pública tem o dever de atender a todos dando-lhes o máximo de condições de alcançar pleno desenvolvimento como sujeito e promover a socialização dos conhecimentos e entre pares. (Professor/a anos iniciais)

Escola, independente do que ela tenha sido ao longo dos séculos, é, para mim um espaço institucional de produção de conhecimento. Sendo institucional não significa que a escola não possa questionar, transformar ou mesmo se opor, através de seus profissionais, as premissas e objetivos da instituição uma vez que ela não contemple a produção do conhecimento que, a meu ver, seria o grande papel da educação. Produzir conhecimento significa aproximar professores funcionários, alunos e gestores durante o processo de criação, aprendizado em vez de afastá-los em posições hierárquicas muito discrepantes, reveladoras de situações de poder depressivas e opressivas. Produzir conhecimento significa compartilhar responsabilidades e tomar consciência das mesmas através de um trabalho vivo, autônomo de maneira nenhuma mecânica ou automatizado. E produzir conhecimento é, acima de tudo, dar fim a ideia de que o professor "transmite" um conhecimento pronto, acabado, que o aluno acolhe de maneira passiva, é assumir que conhecer é uma "operação" aberta, onde alunos e professores trabalham e constroem juntos sobre os objetivos e os processos de conhecimento. Conhecer é também e, principalmente criar, e onde há trabalho criativo não há passividade, ainda que haja receptividade. (Professor/a anos finais)

Escola: além de ser o espaço físico é o lugar onde se deve ensinar ou transmitir os conhecimentos. Escola pública: espaço onde acontece além da aprendizagem, as campanhas de saúde, prevenção de epidemias (dengue), etc. A função da escola é ensinar. A escola está com várias funções que não são dela. As famílias de hoje jogam para escola os filhos e não se interessam em acompanhar os seus estudos. Tudo é culpa da escola (isso não é regra). (Professor/a anos finais)

Para mim, a escola deve ser um espaço de convivência onde as pessoas busquem desenvolver saberes a partir de propostas pedagógicas. Sendo assim é espaço de socialização e construção de conhecimentos. Embora tenhamos pessoas com funções diferentes

> (professores, funcionários, gestão, estudantes, pais) temos participações de igual importância no processo. Para mim escola pública deve procurar ser de excelência, pois é mantida pelo dinheiro público portanto deve oferecer algo de qualidade. Sua função é a de desenvolvimento dos saberes e necessários para o crescimento das pessoas (principalmente estudantes) enquanto seres ativos e críticos na sociedade que vivem. (Professor/a anos finais)

As definições de escola, mais especificamente de escola pública, apresentadas acima, são apenas alguns exemplos da diversidade de pensamento. Alguns comentários se assemelham e outros divergem em sua essência. Há profissionais que, em seu discurso, demonstram a valorização da escola pública, outros, certa descrença e outros ainda a desqualificam. Neste último caso, Freitas (2005) retrata bem como estes profissionais agem e se relacionam na escola:

> Nas falas daqueles profissionais não há referências às lutas nas quais eles tivessem participado para alterar a realidade ali descrita e sequer o relato de suas lutas para obter melhores condições de trabalho. Apenas constatam as dificuldades e justificam suas condutas a partir da existência dos próprios problemas. Em alguns casos, é quase uma torcida para que os problemas não sejam resolvidos, o que permite que sua posição continue justificada, autorizando soluções individualistas. (p. 920)

Apesar de a escola onde eu trabalho possuir recursos tecnológicos (todas as salas de aula, sala de informática e refeitório são equipados com projetores multimídia e aparelhos de som), pedagógicos (jogos, livros, papelaria etc) e financeiro, ainda assim alguns profissionais, alunos e famílias acreditam que a escola pública é ruim. Entretanto, a escola se destaca em meio a tantas outras escolas, inclusive privadas, porque conta com profissionais que vão além de uma visão deturpada de escola pública, construindo, a cada dia, uma educação de qualidade voltada para a formação crítico-cidadã de crianças e adolescentes. Concordo com Freitas (2005) quando diz que "à luta por mais verbas e condições de trabalho, é urgente associar a luta pela revitalização do serviço público, desde dentro" (p. 928).

"Lutar" nesta profissão é uma necessidade! Principalmente em um país que destina poucos recursos financeiros à educação e o pouco que investe nem sempre é bem aplicado pelos estados e municípios. Além disso, que conta com uma mídia que deturpa a imagem da escola pública.

Claro que há muito que se fazer pela escola pública, há muitas políticas públicas que precisam fortalecer a educação como um todo no Brasil, porém, uma definição correta do que seja a escola pública e seu papel na sociedade, além de uma postura profissional coerente, pode fazer toda a diferença. Não basta um discurso automatizado e bonito e um profissional que chega atrasado, não planeja, não concorda em repor ponto facultativo, pouco diversifica nas aulas, não dialoga com os alunos, as famílias e os colegas de trabalho, exclui, não acredita na educação. Por mais dificuldades que encontre no caminho, é preciso que o profissional seja responsável e comprometido com ações e atitudes que primam pela educação de excelência de crianças, adolescentes e adultos. A luta é constante! Segundo Freitas (2005):

> Neste sentido, é importante que se recupere o "espírito de serviço público" referido por Supiot (1995) como base para o renascimento do próprio serviço público compromissado moral e eticamente com a qualidade da atenção ao público de forma indiferenciada. (p. 929)

Uma das aprendizagens mais significativas que tive no curso de gestão escolar foi uma ideia que o professor José Sanfelice – docente das primeiras aulas do curso de especialização em gestão escolar – enfatizou: os educadores precisam ser iguais a cupins e modificar as coisas de dentro pra fora. De acordo com o autor:

> Primeiro: mudar essa percepção subjetiva. Não se pode continuar achando que tudo é natural, que os processos ocorrem naturalmente, espontaneamente, que sempre foi assim na história e que não é possível fazer nada para mudar. Tem que se fazer uma "metanóia" (do grego), mudar por dentro. Porque, sem alterar a percepção subjetiva de mundo, de fato, continuamos a achar tudo natural, a procurar literatura de autoajuda e a buscar milagres de divindades. Mais ativo e eficaz ainda é: vamos trabalhar na contraconsciência. Hoje há uma hegemonia neoliberal e temos que desconstruir essa lógica. É preciso desconstruir uma lógica hegemônica e construir uma contraconsciência desse projeto; pensar mais fundo em algumas questões. Não posso ser apenas um executor de tarefas, enquanto educador. Isso é uma estratégia essencial para os educadores: a autonomia, a crítica, o domínio de conteúdo, dos conhecimentos. (SANFELICE, 2011, p. 107 -108)

No capítulo a seguir, tentarei exemplificar, a partir do relato de algumas vivências escolares, o significado de ter profissionais éticos com grandes perspectivas para a educação pública no serviço à população e profissionais que não possuem o mesmo entendimento, colaborando para um serviço público ainda mais precário.

4. A educação e a vontade do povo

Ao fazer o curso de especialização em gestão escolar, tive a grande oportunidade de cursar a disciplina "Gestão escolar, abordagem histórica", com o Professor José Sanfelice, e inicio a finalização deste texto com a seguinte questão proposta por ele: será mesmo que temos uma educação pública no sentido da definição da palavra?

O artigo "Da pedagogia colonial à Educação mercantilista", de José Luiz Sanfelice (2011), contextualiza historicamente a constituição da educação no Brasil ao mesmo tempo em que provoca a reflexão do leitor para pensar a educação como a encontramos hoje.

Uma das questões que mais me chamou a atenção nesse texto foi a diferenciação entre escola pública e estatal. É fundamental atribuirmos os conceitos adequados para aquilo a que nos referimos: "os professores dos estados e dos municípios não podem dizer que trabalham em escolas públicas, porque trabalham em escolas do sistema estatal; e essas escolas não são necessariamente de interesse

público, ou seja, escolas públicas" (SANFELICE, 2011, p. 106). Acrescento ainda o questionamento de Silva (2007):

> Como uma Escola Estatal poderá atender os interesses do público, do povo, sendo que o Estado surgiu para manter as relações de dominação dos meios de produção do capital e na atualidade, embora com certa autonomia, o Estado ainda está atrelado à manutenção do modo de produção capitalista? (p. 26)

Pensar, planejar e organizar uma escola pública é bem diferente de servir às propostas do Estado. Sem dúvida, essa distinção se faz ponto de partida para mudar a maneira como pensamos a escola de hoje.

Infelizmente essa distinção tem se perdido no dia-a-dia atribulado das escolas... E as decisões nas escolas são marcadas por imposições do governo. Um exemplo disso é a escolha que alguns municípios fazem de adotar sistemas apostilados de ensino que, muitas vezes, trazem informações incorretas, ditam o que os professores devem fazer e como devem fazer. Tais sistemas são pensados e produzidos a partir de interesses privados. Não se pensa na escola pública que atenda ao interesse público, mas numa escola que atenda ao interesse estatal (de pagar o menor preço nos materiais escolares) e privado (de vender mais).

Neste sentido, fica claro o quanto a história é importante para compreender o presente e planejar o futuro. A reflexão de como a educação encontra-se atualmente só é possível diante da história de como ela foi sendo conduzida e construída ao longo do tempo.

O artigo "Crise! Que crise!", de José Luiz Sanfelice (1996), retrata que os problemas atuais da educação, constituindo-se em uma "crise", nada mais são que os mesmos problemas de muito tempo. Se estamos em crise, ela não é atual! Corresponde a toda uma trajetória da educação e como ela foi conduzida até os dias atuais.

Mas como superar essa questão e construir uma escola que atenda às necessidades e perspectivas da comunidade? Como construir uma escola de fato pública, no sentido de escola do povo? A seguir, relatarei uma experiência vivida na escola onde eu trabalho.

4.1. Seja feita a vontade do povo!

O relato que farei neste item do memorial corresponde às memórias da diretora educacional da escola e às informações contidas nas atas que li do Conselho de Escola sobre o pedido dos alunos para uma nova organização das turmas e horários na escola. Descreverei este fato que marcou a vida da escola porque compreendo que exemplifica aquilo que mais me marcou neste curso de especialização: a escola pública é, em definitivo, a escola do povo.

A escola onde trabalho atualmente, há alguns anos atendia as turmas do 1º ao 5º ano no período da manhã e as turmas do 6º ao 9º ano no período da tarde. Entretanto, no ano de 2012, aconteceu de um grupo de alunos do 9º ano (formandos) levar um abaixo-assinado à direção solicitando a mudança do período de atendimento aos alunos do 9º ano para o período da manhã, uma vez que a maioria dos

cursos voltados para a faixa etária desse grupo se concentrava no período da tarde. A diretora, acatando a reinvindicação dos alunos, levou a proposta para o Conselho de Escola que decidiu discutir com os diversos segmentos (pais, alunos, funcionários e professores) por meio de assembleias a proposta dos alunos, analisando os pontos positivos e negativos da mudança de horário. Feita a discussão, a diretora convocou uma reunião extraordinária do Conselho de Escola para fazer a votação da proposta.

Dia 29 de outubro de 2012, foi realizada tal reunião, iniciada com a exposição da discussão feita nas assembleias sobre os aspectos positivos e negativos da proposta.

Dos aspectos positivos foram levantados os seguintes argumentos:

1. a maioria dos cursos voltados para os adolescentes se concentra no período da tarde;
2. os adolescentes têm maior disposição para estudar no período da manhã;
3. os alunos menores (1º ao 5º ano) poderiam ter mais horas de sono pela manhã;
4. estudando de manhã, haveria menor concentração de pessoas de fora da escola no alambrado durante o recreio dos adolescentes;
5. a tranquilidade do período da manhã possibilitaria aos alunos se concentrarem mais e serem mais disciplinados nas aulas;
6. estudando à tarde, os pais dos alunos do 1º ao 5º ano poderiam resolver as questões de casa com maior tranquilidade, uma vez que preferem o período da tarde para realizar suas atividades rotineiras;
7. seriam evitados conflitos entre os adolescentes;
8. as crianças têm dificuldade de acordar muito cedo, já para os adolescentes acordar mais cedo poderia ser benéfico uma vez que não dormiriam até o meio-dia, aumentando, inclusive, a qualidade na alimentação;
9. alguns adolescentes gostariam de trabalhar e teriam maior oportunidade se tivessem o período da tarde livre;
10. a maioria das escolas atende os alunos do 6º ao 9º ano à tarde, a mudança de período facilitaria a busca por professor substituto;
11. os alunos do 1º ao 5º ano são acompanhados por algum adulto na saída da escola, já os adolescentes não. Com a mudança de período os adolescentes sairiam da escola ainda com o dia claro.
12. é importante a escola dar voz à opção dos alunos do 6º ao 9º ano pela mudança do período de estudo, porque pode suscitar compromisso com a escolha feita.

Com relação às desvantagens da proposta, foram levantados os seguintes pontos:

1. reorganização dos professores com relação ao período de trabalho e saída

de alguns, porque não conseguiriam o acúmulo com seu outro emprego;

2. as crianças do 1º ao 5º ano não poderiam sair da escola desacompanhadas;
3. reorganização da rotina para alguns familiares e alunos que não querem a mudança;
4. no período da manhã os adolescentes estão mais sonolentos e apáticos. Geralmente eles dormem tarde e não conseguem acordar cedo;
5. há pesquisas que apontam questões hormonais que interferem no sono dos adolescentes;
6. a alteração do corpo docente afeta o trabalho pedagógico. Há um trabalho instituído de ciclos e isso poderá ser rompido;
7. já houve experiência com os 9º anos no período da manhã que não foi positiva.

Com relação a se manter a organização das turmas entre os períodos (manhã, turmas do 1º ao 5º ano; tarde, turmas do 6º ao 9º ano) as assembleias levantaram os seguintes aspectos: vantagens: 1) não mexe na organização familiar dos alunos; 2) não mexe na organização do cotidiano do professor. Desvantagens: 1) os alunos mais velhos (formandos) ficarão sem opção de cursos; 2) faltas frequentes dos alunos; 3) menor disposição para o estudo.

Antes dos conselheiros votarem a proposta de mudança ou permanência da organização das turmas em função do horário, foram apresentados os resultados das votações realizadas nas assembleias conforme cada segmento, sendo "SIM", a favor da mudança de horário:[14]

FAMILIARES RESPONSÁVEIS Pesquisa de 13/09/2012	SIM	NÃO	TOTAL
Ciclo I e II (1º ao 5º ano)	63	66	129
Ciclo III e IV (6º ao 9º ano)	83	19	102
TOTAL GERAL	146	85	231

FAMILIARES RESPONSÁVEIS Assembleia de 24/10/2012	SIM	NÃO	TOTAL
Ciclo I e II (1º ao 5º ano)	20	16	36
Ciclo III e IV (6º ao 9º ano)	16	1	17
TOTAL GERAL	36	17	53

14 No caso das famílias, foi feita uma primeira pesquisa enviando bilhetes para a casa dos alunos. Em seguida, foi feita uma assembleia com as famílias. Com os outros segmentos (professores, funcionários e alunos) foi feito apenas a assembleia

ALUNOS Assembleia de 22, 23 e 24/10/2012	SIM	NÃO	TOTAL
Ciclo I (1º ao 3º ano)	67	61	128
Ciclo II (4º e 5º ano)	36	24	60
Ciclo III e IV (6º ao 9º ano)	120	10	130
TOTAL GERAL	223	95	318

PROFESSORES **Assembleia de 25/10/2012**	**SIM**	**NÃO**	**TOTAL**
Ciclo I e II (1º ao 5º ano)	0	9	9
Ciclo III e IV (6º ao 9º ano)	4	10	14
TOTAL GERAL	**4**	**19**	**23**

FUNCIONÁRIOS Assembleia de 25/10/2012	SIM	NÃO	TOTAL
TOTAL GERAL	13	3	16

Feita a apresentação da proposta dos alunos para a mudança de período de atendimento das turmas, dos pontos favoráveis e desfavoráveis discutidos nas assembleias de cada segmento escolar (alunos, pais, professores e funcionários) e das votações feitas em cada assembleia, foi aberta a palavra aos conselheiros presentes. Na ata da reunião do Conselho de Escola, feita por duas professoras, há a descrição das falas de oito professores e três pais contra a proposta de mudança. Mas não há o registro das falas dos presentes a favor da mudança de período. Após o debate, foi iniciada a votação. Na reunião havia dezoito conselheiros com direito a voto. Nove votos foram a favor da mudança e nove votos contra. Nesse caso, a diretora da escola deu o voto de desempate a favor da mudança, justificando aos presentes que não poderia ignorar uma solicitação tão significativa dos alunos e o resultado das assembleias feitas em cada segmento. A diretora concluiu dizendo que, com relação aos professores, caso não conseguissem se adequar ao novo horário da escola em função de sua rotina particular, seria garantida a eles a remoção para outra escola (mesmo os que estivessem em estágio probatório). Quanto ao projeto pedagógico da escola, ele seria pensado e planejado a partir da nova mudança.

Após a reunião, conta a diretora da escola, o relacionamento entre os professores, funcionários e equipe gestora ficou desgastado. Muitos professores questionaram a decisão da diretora, dizendo que ela deveria ter estado ao lado dos professores na continuidade da organização das turmas e períodos.

Quando eu assumi o cargo de vice-diretora na escola em 2013, ano que se efetivou a proposta dos alunos para uma nova organização das turmas e períodos (manhã e tarde), senti um clima pesado, não cordial, entre os professores mais antigos da escola e a equipe gestora. Naquele ano, entraram muitos professores recém-chegados na prefeitura e o ano foi bem conturbado. Entretanto, depois de muitas discussões – algumas bem acaloradas – os professores do 6º ao 9º ano, junto com a equipe gestora, acabaram construindo um projeto pedagógico bastante ousado e inovador para uma escola pública. Da tormenta, nasceram os ateliês multidisciplinares. Por isso, trago para o diálogo as considerações de Freitas (2005):

> É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. (p. 928)

Os ateliês multidisciplinares foram pensados e construídos pelos professores como proposta pedagógica de se trabalhar em ciclos com as turmas do 6º ao 9º ano[15]. Nessa proposta, dois professores pensam e organizam juntos um ateliê cujo tema percorre dois ou mais componentes curriculares. Como exemplo de ateliês realizados, destaco os seguintes: "cordel" – professores de português e história; "humor" – professores de português e artes; "astronomia" – professores de geografia e matemática; "mitologia nórdica" – professores de história e artes; "vida saudável" – professores de ciências e educação física etc. Nessa perspectiva,

> A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (FREIRE, 1975, p. 81)

Os ateliês foram pensados para dinamizar a participação e a autonomia dos alunos em sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, a cada nova proposta de ateliês – trimestralmente são oferecidos novos ateliês – os alunos podem escolher um dentre os temas apresentados pelos professores. Os alunos se agrupam por interesse e não por ano/série, quebrando a lógica da organização por idade e ano/série. Os ateliês visam à construção de um produto final a ser apresentado à comunidade, socializando o conhecimento trabalhado/construído no espaço escolar. Ao final, os alunos fazem uma avaliação de como foi o processo, sugerindo temas de ateliês para os professores.

> Nesse sentido, o conhecimento abandona a "gênese" que me obriga a seguir uma trajetória e a encaixar a vida na fôrma do tempo linear e dos conceitos, e se lança na origem, saltando fora da sucessão cronológica, utilizando "conceitos ativos" que funcionem como "metáforas vivas" e façam os alunos ir em busca de suas histórias. (GUIMARÃES, 1998, p. 109)

15 Em 2015 a proposta se ampliou para as turmas de 5º ano também.

Denominar essa proposta pedagógica de ateliê se deu em função de o grupo acreditar que "ateliê" seja o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar, experimentar, manipular e produzir. As atividades de ateliê acontecem três vezes por semana nas duas últimas aulas, às segundas, terças e quintas-feiras. Como avaliação dessa proposta pedagógica, os profissionais perceberam notadamente (i) uma diminuição da evasão escolar e faltas nas aulas, (ii) uma melhora no rendimento das aulas mais "acadêmicas", (iii) uma melhora significativa na autoestima dos alunos que perceberam ser bons em atividades escolares para além das aulas tradicionais, (iv) diminuição da violência escolar etc.

Este foi apenas um resumo do que é o projeto. Em breve, a escola disponibilizará um livro relatando a experiência, contando em detalhes a construção da proposta, seu desenvolvimento e avanços na busca por uma educação pública integral. Conforme Arroyo[16] (s/a):

> Educação integral é uma concepção em que o ser humano é um sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidades, de memória, de imaginação. A educação tem que dar conta de todas essas dimensões do ser humano. (...) Entretanto, a formação humana não se dá somente na escola. É preciso um diálogo entre a escola e os outros espaços e tempos de formação do ser humano.

Relatei estas duas experiências vivenciadas pela escola porque elas são, para mim, uma referência de escola democrática, uma escola que ouve a comunidade e os alunos, indo além da proposta educacional estatal, abraçando uma educação integral do ser humano.

É importante ressaltar que o trabalho coletivo é fundamental para alcançarmos uma educação integral e significativa, assim como a responsabilidade e o compromisso de todos os profissionais da escola por uma educação cidadã e de qualidade, afinal, conforme Sanfelice (2011):

> Somos sujeitos de nossa própria história. As coisas acontecem por conta de nossa intervenção ou não intervenção. É essencial que os trabalhadores da Educação pensem como um coletivo, porque o que menos se quer na lógica neoliberal é que os educadores sentem juntos e discutam, debatam, pensem, ajam juntos. (p. 108)

A seguir, farei uma análise geral do memorial na seção "considerações finais".

Considerações Finais

Após percorrer um pouco a história do serviço público, principalmente a educação pública no Brasil, e passar pela questão dos vários significados de escola pública até chegar a uma experiência real de escola que busca atender – pelo menos no que está ao seu alcance – a população em suas necessidades, chegamos à conclusão deste trabalho.

16 ARROYO, Miguel. Vídeo sobre educação integral. Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc. Visualizado em 20/10/2014.

Este memorial objetivou apresentar um ponto de vista que, para além das muitas questões que envolvem a educação pública, como o baixo investimento financeiro e o mau uso dos recursos por parte dos governantes[17], há uma questão que precisa ser modificada com urgência para que as pessoas possam lutar unidas por uma educação pública de qualidade: a transformação da concepção que percorre o imaginário coletivo de que tudo o que é público é ruim. Segundo Freitas (2005):

> Este é um problema que as políticas participativas precisam enfrentar: como lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização. (p. 920)

Outra concepção que necessita ser transformada é a dos profissionais do serviço público, que precisam compreender que estão a serviço do povo e não o contrário. Com relação à falta de compreensão do verdadeiro significado do serviço público, Hollanda (1995) explicita essa complexa questão:

> Para o funcionário "patrimonial", a própria gestão pública apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles aufere relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. (p. 145)

Ressalto que se a concepção do verdadeiro sentido do servidor público de servir à população não estiver clara para os profissionais, corremos o risco de cairmos em situações antiéticas e corruptas. Tais questões são delicadas, mas precisam ser discutidas pelos profissionais e eliminadas do serviço público.

Um dos exemplos tratados neste memorial foi a questão da solicitação feita pela população à escola para a inversão do horário de atendimento dos alunos nos turnos da escola. Se a escola é pública e quem trabalha nela está a serviço da população, por que ir contra algo que a população solicita e que a escola pode atender, como a mudança do horário de atendimento dos alunos? A ideia de que somos servidores a serviço da população ainda não é totalmente compreendida pelos muitos profissionais concursados. Ainda percorre, no imaginário de alguns profissionais, que seus direitos estão acima da prestação de seu serviço à população. Conforme Freitas (2005):

> (...) nenhuma política pública pode desconsiderar a evidência de que uma parte do serviço público (maior ou menor, segundo cada caso) pode agir em benefício de causas próprias, descolando-se de objetivos públicos. Isso também é uma realidade. A estabilidade é dada, entretanto, com o fundamento de um serviço público comprometido com "servir ao público" e não a si mesmo ou apenas ao seu partido. (p. 928)

17 Por exemplo, a compra de macas entre 2012/ 2013 para as escolas sem as mesmas terem solicitado à Secretaria de Educação de Campinas.

Com relação a isso, Bondioli (2004) traz como sugestão a "qualidade negociada" para se conseguir um maior compromisso dos servidores públicos no interior de políticas democráticas e participativas.

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Nesse sentido, os indicadores de qualidade são pensados como "significados compartilhados" e não como normas impostas do alto. São perspectivas que indicam um caminho possível para a realização dos objetivos compartilhados: "aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade" (BONDIOLI, 2004, p. 19). A experiência de construção dos ateliês como projeto pedagógico da escola, relatada neste memorial, retrata bem esta questão da qualidade negociada e dos significados compartilhados. Tal construção permitiu ao grupo de profissionais firmar compromissos e responsabilidades com toda a comunidade escolar e isso fez toda a diferença no atendimento à população: "não há mudança se não a fizermos!" (SANFELICE, 2011, p. 109).

Para concluir este memorial, me apoiarei os dizeres do professor Dr. Newton Bryan em uma de suas aulas ministradas neste curso de especialização[18], o qual me inspirou e muito a pensar a educação pública e a tentativa midiática, econômica e política de derrubá-la frente à população: "pensemos na crise como no símbolo chinês que se utiliza de outros dois símbolos para representa-lo: perigo e possibilidade".

Que possamos ver a crise da escola pública como uma oportunidade/ possibilidade.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, Alexandre Santos de. Direito dos serviços públicos. São Paulo: Forense, 2007.

ARROYO, Miguel. Vídeo sobre educação integral. Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BITTENCOURT, Marcus Vinicius Corrêa. Princípio da continuidade dos serviços públicos. In: GUIMARÃES, Edgar (Coord.). Cenários do Direito Administrativo. Belo

18 Disciplina "Planejamento Educacional e Avaliação na Escola".

Horizonte: Fórum, 2004.

BONDIOLI, Anna. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas,SP: Autores Associados, 2004.

BOURGES, Fernanda Schuhli. Aspectos da noção de serviço público no contexto brasileiro. In: COSTALDELLO, Ângela Cassia (Coord.). Serviço Público: direitos fundamentais, formas organizacionais e cidadania. Curitiba: Juruá Editora, 2005.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Autonomia da Gestão Escolar: Democracia e Privatização, duas faces de uma mesma moeda. Tese de Doutorado. Piracicaba: Faculdade de Educação/Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, vol. 26, n.92, p. 911-933, 2005.

GROTTI, Dinorá Adelaide Musetti. O Serviço Público e a Constituição Brasileira de 1988. São Paulo: Malheiros, 2003.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão do Desempenho em Organizações Públicas Descentralizadas. Anais do III Congresso Internacional do CLAD. Madri, 1998.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUSTEN, Monica Spezia. A Noção de Serviço Público no Direito Europeu. São Paulo: Dialética, 2003.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de Direito Administrativo. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

MICHAELIS, Dicionário. Site: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=p%FAblico.

NOVAIS, Jorge Reis. Contributo para uma teoria do Estado de Direito: do Estado de Direito liberal ao Estado social e democrático de Direito. Coimbra: Almedina, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estudos Avançados, v.21, no.61, p. 243-266, 2007.

PEREIRA, Lílian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. Revista HISTEDBR On-line, vol. 12, p. 239, 2012.

RIGOTTI, Gabriela Florin. Mídia: verdades e mentiras sobre a escola pública brasileira. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ROUSEEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social e Discursos sobre a Economia Política. Traduzido por Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1981.

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Da pedagogia colonial à educação mercantilista. Educação e diálogo - Encontros de Educadores em Várzea Paulista, 1a ed., Editora - FUNEP, v. 1, p. 93-110, 2011.

SILVA, João Carlos da. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, vol.15, n. 2, p. 25-32, 2007.

STRECK, Lênio Luis; MORAIS, José Luis Bolzan de. Ciência política e teoria geral do estado. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

PARTE II

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Diário de um Gestor

Dulcy Helena Teodoro[19]

1. Momentos de minha formação

1.1. A formação primária e secundária

Iniciei os estudos em 1969, aos seis anos, na primeira série, sem ter frequentado a pré-escola, na Escola Estadual Padre Pedro Machado, em Perdões, Estado de Minas Gerais. Minha professora, Dona Alvina[20], era muito brava. Nada nos era permitido e os castigos eram severos: puxões de orelhas, varas de marmelos a espera de candidatos, réguas, situações vexatórias.

Em sua didática em sala de aula não havia "espaço" para uma aprendizagem significativa, visto que seu padrão de atuação em nada contribuía para criar um ambiente propício ou ajudar concretamente a um aluno. O educando simplesmente se sentia coagido física e psicologicamente a aprender ou evadir-se da sala. Creio que a professora cumpria a função que a teoria pedagógica vigente da época propagava, em detrimento da reflexão sistemática sobre a prática. Eu era apenas uma aluna e deveria executar rigorosamente as regras propostas, silenciando e obedecendo.

Acredito que, em virtude deste contexto, não me recordo com precisão do meu processo de alfabetização na escola. Posso afirmar que foi uma aprendizagem mecânica do ler e escrever, a partir de uma linguagem irreal e decodificadora do código linguístico, portanto, representava um processo pedagógico em que ler era sinônimo de decodificar e escrever, de copiar.

Logo depois, me vejo com gibis, lendo. Onde houvesse um papel escrito, livros, revistas e jornais, eu dava um jeito de pegar e levá-los para casa, quase sempre doados por pessoas abastadas. "Herdei" esta postura de minha mãe, era dessa forma que ela nos mantinha em contato com a leitura e escrita. Ela pegava o material que recebia de suas amigas e sentava-se conosco, tentando nos fazer entender o que estava escrito. Distribuía lápis e folhas de caderno, para fazermos as lições que ela passava, nomeando as letras e soletrando as palavras. Na realidade, ela foi minha primeira professora, aquela que realmente tentou me mostrar a função da leitura e da escrita.

Meus quatro anos iniciais de formação se passaram assim: método tradicional e professoras autoritárias, domesticando e levando-me a pensar mecanicistamente. Contudo, não me impediu de adorar a escola, de estudar e sempre com os mesmos colegas, possibilitando o surgimento de grandes amizades, que me acompanharam até o magistério. Nesta época se mantinha a mesma turma do primário ao secundário, dependendo do aproveitamento/rendimento.

Em casa o meu canto preferido para a leitura e estudos era o quarto que di-

19 Diretora Educacional no CEI Dr. Cláudio de Souza Novaes

20 Para preservar a identidade de meus professores utilizarei pseudônimos quando referir-me a eles.

vidia com duas irmãs, Juce e Dulcely. Do fundo de meu coração, ouço as palavras de minha mãe: "Estude minha filha para ser alguém na vida".

Creio que ela atribuía à escola uma função progressista, capaz de ser um fator de mudança social, promovendo uma sociedade igualitária e justa. Para tanto, ela fez questão que todos os filhos estudassem e até a sua morte, em 1982, deixando-me marcas indeléveis, isso nos foi garantido.

A partir da quinta-série cursada na Escola Estadual João Melo Gomide, tive o prazer de desfrutar durante quatro anos do conhecimento de minha professora de História, Dona Joana. Ela era completamente tradicional, exigindo silêncio absoluto durante suas explanações, ou seja, não permitindo nenhuma manifestação oral. Eu conseguia em suas aulas, que adorava, viajar pelo Brasil e pelo mundo.

Talvez pelo fato de ser muito sonhadora, identificava-me com a disciplina dessa professora, em que os recursos usados foram apenas o quadro negro, o livro didático e todo o conhecimento apropriado por ela. Conhecimento que transmitia com muita segurança e com a certeza de que sabia e muito, levando-me, mesmo sem ter a intenção, a compreender hoje, que todo professor necessita ser um pesquisador, indagando, buscando, (re)procurando, constatando para intervir.

Todavia, o ressentimento ao ensino bancário[21] é imenso quando examinado do ponto de vista pedagógico atual, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma significativa, realista e mais crítica, possibilitando diálogo e trocas, considerando o homem como um ser social inacabado. É como se as ideias fossem se complementando, um ajudando ao outro, na qual nenhum conhecimento está pronto e arrematado, mas em construção. Um movimento dinâmico do ensino com a aprendizagem.

As disciplinas presentes na grade curricular refletiam a educação, não como uma atividade contínua, mas estática. Melhor deixar que Colares e Colares (2003) nos fale sobre isso:

> Disciplinas como educação moral e cívica, organização social e política brasileira e estudo dos problemas brasileiros foram especialmente introduzidas nos currículos escolares para auxiliar na inculcação ideológica oficial, enaltecendo os feitos dos governos militares e fazendo a propaganda de um tipo de democracia compatível com a situação vigente. (p. 69)

Desse modo, os conteúdos dos livros didáticos veiculavam moral e civismo, fazendo apologia ao Regime Militar e mantendo a hegemonia da classe dominante, gerando racismo, discriminação, preconceitos e condenando teorias alheias. Uma escola que enfatizou o conteúdo e desprezou a história de vida do aluno.

Nessa mesma época de colégio, meu pai construiu anexo à nossa casa, um açougue, para complementar o orçamento da família e ali aprendi o ofício de açougueira, onde também tomava conta do serviço de banco, de contas a pagar e a receber. Nesse meio desenvolvi o raciocínio matemático interagindo com todas as formas de linguagem numérica: adição, subtração, divisão, multiplicação, fração, porcentagem, quilo, grama, arroba, descontar, arredondar, sistema monetário nacional. O cálculo

21 Nos termos de Paulo Freire. Esse conceito será especificado no discorrer do texto.

mental e a estimativa se tornou um hábito no meu dia a dia.

Em contrapartida, na sala de aula eu tinha medo da matemática proposta, onde só se valorizava o conteúdo do livro didático com sua função a cumprir, mantendo uma visão idealista, casuística, linear e genérica. Uma manipulação mecânica do saber, um conjunto de símbolos numéricos sem sentido, destituído de atividade humana e da realidade. Uma sobreposição maquinal entre o sujeito e o objeto científico, em que não ocorria a manifestação pelo entusiasmo, curiosidade e busca do conhecimento.

Para a Língua Portuguesa, escrever ortograficamente correto era imprescindível ou descontava-se das notas. Meu maior receio não era o de criar, mas o de imitar e errar, provocando assim a ira do professor. Descobrir, investigar, esclarecer, discutir, inferir, refletir, interagir e vibrar com as descobertas, eram verbos desconhecidos para os docentes da época.

As provas e testes eram elaborados de forma a mensurar a memorização dos conteúdos transmitidos, marcando e criticando os erros, enfatizando o posicionamento e a opinião radical dos professores. Transcrevendo as palavras de Perrenoud (1999):

> Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. (p. 24)

Um julgamento dual, êxito ou fracasso, em detrimento de uma avaliação contínua ao longo do ano que permitisse acompanhar e intervir no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Professores reflexivos, atentos e reestruturadores do ensino.

Analisando o conjunto docente e o ensino que permeou minha formação primária e secundária, vejo-os como fruto da concepção tradicional e do regime militar estabelecido no Brasil com o golpe de 1964, em que o Estado institucionalizou o autoritarismo e perdurou até 1985.

Refletindo desta forma o sistema de ensino funcionava tendo como paradigma uma concepção bancária da educação, como enfatiza Paulo Freire (1980):

> O professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; o professor pensa para si e para os estudantes; o professor fala e os alunos escutam; o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objeto dele. (p. 79-80)

Neste enfoque, os fatos indicam que tive uma educação impregnada de va-

lores da classe dominante e do controle ideológico da mesma, para a qual aos professores não era permitida a ambivalência, uma vez que sofriam perseguições. Era necessário aos educadores estarem de acordo com as propostas governamentais do Regime Militar, mantendo as escolas, como alvo, para serem centros difusores de ideias e mecanismo de uma propagação ideológica. Propostas que inibiam e proibia a criatividade, o pensamento próprio, o desenvolvimento da autonomia.

No período que se iniciou com a quinta-série e terminou com o magistério, desfilávamos duas vezes por ano: aniversário da cidade e 7 de setembro; proveito das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Os desfiles contavam com o envolvimento obrigatório de todas as escolas da cidade, a bandinha e os esportistas. Sempre muito bem organizados, era o momento de mostrar a comunidade o trabalho realizado pelas escolas, onde se contava a história do Brasil e da cidade, com direito a personagens característicos. Como convidados, todos os habitantes se distribuíam pelo percurso e, no palanque, as autoridades. Nas palavras de Colares e Colares (2003),

> (...) da mesma forma os desfiles comemorativos à Semana da Pátria, no mês de setembro, revestiam-se de um caráter cívico-militar, com predomínio da exaltação das Forças Armadas no desenvolvimento do país e na manutenção da ordem. As escolas, geralmente, apresentavam crianças trajando uniformes militares e portando faixas com dizeres que expressavam um sentimento de aprovação ao Regime Militar. (p. 34)

Completamente alienada desse contexto social e político, participar dos desfiles foi prazeroso e significativo, deixando marcas como o sentido do patriotismo.

No colégio a leitura continuava comigo de todas as formas: livros para trabalhos escolares impostos e obrigados, revistas, jornais, fotonovelas, gibis, romances como Sabrina, Júlia e muitas outras que cruzassem o meu caminho. Estas leituras despertavam sonhos de ser e de fazer, crenças em possibilidades.

Com os sonhos nasceu meu primeiro diário. Ele era meu melhor amigo, narrando minhas alegrias, amizades, sonhos, encontros e desencontros, as paixonites pelos colegas da escola, as mágoas, tristezas e ressentimentos. Sentada debaixo das bananeiras, fazia os relatos, contemplando a vista da cidade. Sentia-me inspirada, relaxada, em paz com a natureza e com os seres vivos. Aquele momento era só meu e todos passaram a respeitá-lo. Construí, assim, ao longo de minha história de vida a relação de prazer e de gosto, com a leitura e a escrita, que permanece até hoje.

Comecei a praticar esportes na época do colégio, seguindo minha irmã Juce, que era venerada como uma deusa, excelente jogadora de futebol, basquete e handebol. Nos campeonatos entre cidades e nos colégios, ela era a personagem principal e eu a secundária. Nada me importava, pois todos queriam ficar ao lado da irmã da campeã.

Com o esporte conheci várias cidades do interior de Minas, oportunidade única. Foi também neste ambiente esportivo que comecei a desenvolver novas habilidades. As regras ficaram mais apuradas, sendo mais fácil compreendê-las. Trabalhávamos em equipe, todos dependiam de todos e ninguém era insubstituível. Você

fazia parte da equipe ou não. Estava aprendendo a participar de uma prática social, na qual significava ser uma participante. Os valores foram se aprimorando em um círculo social mais amplo: respeito, solidariedade, união, amizade, colaboração, o compartilhar vitórias e derrotas. Novas amizades surgiram em todos os alojamentos, com pessoas de diversos níveis sociais e particularidades.

Iniciei o magistério em 1979, pago pelos meus pais com muita dificuldade. Um curso proporcionando um certificado e habilitando-me a lecionar de 1.ª a 4.ª série, mas nada que pudesse ser utilizado como subsídio para a prática. O predominante ainda era a educação bancária. Os professores insistiam em nos fazer passar por situações vexatórias; o melhor a fazer era ficar muda e ser boa ouvinte. Em dias de provas era só decorar o conteúdo. Não houve descobertas, mas sim imposições.

Hoje consigo identificar o quanto teria sido importante a base sólida que o magistério deveria ter me possibilitado. Não vejo lembranças, por mais que as busque, e, então, concluo que não merecerem serem reavivadas, tampouco relatadas.

Neste ato de contar, recontar e rememorar em dialética com a realidade é que defino e elaboro minha própria identidade em relação à minha profissão e ao que penso sobre a educação. Transformar a prática significa um processo contínuo de examinar, reexaminar, regular e modificar-me constantemente.

2. A Licenciatura em Pedagogia: o significado do PROESF em minha profissão

Para o exercício da docência, os conhecimentos construídos ao longo dos três anos de duração da Licenciatura em Pedagogia (PROESF), iniciados em 2003, foi fundamental. Neste período eu lecionava no quarto ano do ensino regular e na terceira e quarta série da Educação de Jovens e Adultos.

A partir daí o que passou a existir na sala de aula, foram dois profissionais bastante diferentes: o antes do PROESF, nomeado de impulsivo, e o durante e após, nomeado de reflexivo. Concordo com Paulo Freire (1996), quando diz que

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (p. 42-43)

Diante disso, acredito que a prática nos ensina que não se consegue caminhar sozinha. Ela necessita de respaldo, que só pode ser encontrado na teoria. São caminhos a serem percorridos, em que uma se apoia na outra. Naquele momento, um caminho árduo se coloca, pois redescobria a professora, uma profissional e também um indivíduo. Arroyo (2000), nos coloca que

> Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto

> amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira mais apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (p. 27)

Sábias palavras com certeza contemplam a nossa realidade. Experiências vivenciadas e confirmadas por uma professora e pelo ser humano.

Neste momento, que se principia com o início do curso, descubro que não era a docente que imaginava ser e que deveria ter a humildade de aceitar que estava em construção enquanto indivíduo e profissional. Portanto, minha busca teria um começo, mas jamais um final. Esta abertura, promovida por meio de muita reflexão, viria proporcionar muito conhecimento e como resultado uma prática pedagógica mais próxima das necessidades e realidade do educando.

Um fato que merece destaque no decorrer do PROESF foram as oportunidades de exercitar o que era aprendido na sala de aula. A teoria não era destituída da prática. As duas caminhavam juntas, articuladas. As propostas eram coerentes, bastava se propor ao desafio e os resultados aconteciam.

Com certeza, a diferença do curso está aí. Não se trata somente de formar pedagogos distantes da prática, mas de possibilitar a articulação da teoria com a prática. De estabelecer elos de ligação, liames que fortalecem os dois processos e resultam em um processo educativo de qualidade. Posso afirmar que conquistei muito nesse período: durante e após o curso; percurso interrompido em 25/03/2010, quando assumi a direção de uma Unidade de Educação Infantil em Campinas, Estado de São Paulo.

Neste percurso, os caminhos não foram fáceis, exigiram muito do educador/ educando. Estudar, pesquisar, entender, debater, trocar, analisar, concluir, buscar, aprender, apreender, reaprender, inovar, ousar, comprometimento, dedicação, determinação... Reflexão/ação/ reflexão...

Ao final do curso, constatei que por mais que se busque a excelência, o lidar com a diversidade de indivíduos contida em uma sala de aula do Ensino Fundamental ainda é uma incógnita. Essa tensão nos coloca como pesquisadores e eternos aprendizes. Na educação muitas coisas não são previsíveis. O trabalho educativo acontece com alunos reais e não com os que idealizamos. Os avanços conquistados por um educador é resultado de um trabalho paulatino, não de milagres ou de uma sequência de modelos pré-determinados, mas sim de uma determinação profissional singular e, principalmente, de querer fazer a diferença com o grupo, o qual é responsável na atualidade e também com o que está porvir.

Cada dia é um novo obstáculo. Em cada obstáculo, superação.

3. Nasce um gestor

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
(Carlos Drummond de Andrade, 1980)

Tudo começa em 25 de março de 2010. Uma vontade imensa de fazer a diferença, pois era um sonho que se concretizava após tantos anos de lutas e desafios que foram superados paulatinamente. O futuro não seria como eu havia sonhado. A realidade se mostrou dura e muitas vezes cruel. Não seria eu, uma guerreira por natureza a se deixar prostrar mediante o primeiro desafio.

Em meu primeiro dia, sou recebida por uma monitora readaptada[22] que prestava serviços na secretaria da unidade. Suas primeiras palavras me deixaram assustada, mas ao mesmo tempo lhe sou grata pela sinceridade. Eram duas as funcionárias readaptadas e me ajudaram muito com relação ao funcionamento da Unidade Educacional.

Não concordo plenamente com o relato de um diretor: "Burocracia se aprende até sozinho" (LIMA, 1992, p. 120). Acredito que dirigir uma Unidade Educacional vai além. Afinal, você passa a ser responsável pelos alunos, funcionários. Enfim, pela comunidade Educacional intra e extraescolar inserida num contexto amplo e complexo. Cada caso é um caso e, especificamente no meu, precisava de alguém que acompanhasse meus primeiros passos, pois ainda eram incertos, errantes, inseguros. Estas funcionárias conheciam como ninguém o funcionamento da escola e me mostraram tudo. A elas devo meus primeiros passos como diretora. Porém, ainda me perguntava: O que fazer? O que fazer?

Uma professora recém-chegada da sala de aula da cidade de Piracicaba e sem nenhuma experiência em dirigir uma Unidade Educacional, cujo segmento era a Educação Infantil. Não há um processo de transição. Você chega e assume a Unidade. Simples, não é?

Havia deixado a sala de aula em uma comunidade em que era conhecida e respeitada e teria de recomeçar. Em meu cérebro ecoavam as palavras: inexperiente, inexperiente, inexperiente! Tudo novo, tudo mesmo! Só me restava pensar e dizer para mim mesma: o que eu fiz da minha vida? Vou ter de começar do zero e não sou mais nenhuma criança. Era como se no final de cada dia restasse uma sobrevivente.

Havia lutado tanto para chegar onde estava e, indiscutivelmente, disposta ao possível e o impossível para superar cada desafio, por piores que fossem.

São sistemas completamente diferentes um do outro. Em Piracicaba tínhamos uma formação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sólida e contínua. Convém destacar que as escolas possuem uma equipe completa: secretário, escriturário, coordenador pedagógico (acompanhando diariamente o processo pedagógico) e diretor. E, este quadro completo, posso afirmar com conhecimento da causa, faz a diferença. Influencia e muito na qualidade do serviço ofertado. As tarefas

22 Neste relato preservarei o nome dos envolvidos, citando apenas suas funções.

são divididas e se complementam. A Equipe Gestora em Campinas é formada pelo diretor e vice e até 2014, um bloco[23] para orientadores pedagógicos. Talvez a evolução esteja porvir em 2015, em que cada Unidade Educacional terá seu Orientador Pedagógico. Vamos esperar e torcer que sim[24].

O dia a dia me mostrava tudo o que não estava preparada para enfrentar, mas pretendia sobreviver e fazer de cada dia um aprendizado. Agora estava bem clara a distância da teoria para a prática sem maiores orientações e desconhecendo completamente o segmento da educação infantil. O que eu havia conquistado com o PROESF, em minha experiência anterior com o Ensino Fundamental e a Educação de jovens e Adultos, neste precioso instante pareciam de nada servir. A princípio não conseguia estabelecer nenhuma relação entre a docência e a gestão.

Durante todo o primeiro ano (2010) observava e ouvia bastante o grupo de trabalho. Não era o momento de intervenções drásticas e sim de dar-lhes todas as oportunidades para conhecê-los, e isto só seria possível se fosse mantido o mesmo ambiente anterior à minha chegada. Qual teria de ser o começo do trabalho do gestor? Por onde deveria iniciar o meu trabalho e começar a construir a identidade da Unidade?

Somente o tempo e a prática me mostrariam caminhos, nem sempre certos. Foram inúmeras tentativas entre acertos e erros.

O sentimento vivenciado por mim era o de gestação. Seria necessário partir do embrião. Ir realizando pequenas conquistas e sentir o embrião crescendo, se fortalecendo e ir alimentando-o de conhecimentos pertinentes, de descobertas e, finalmente, nascer de novo. Fazer das pedras do caminho, que a priori se colocavam como obstáculos, uma sustentação para a base de um recomeço.

4. O Curso de Especialização em Gestão Educacional – CEGE

A oportunidade surgiu no segundo semestre de 2013. Precisava desse curso, o CEGE, não pelo certificado de especialização, tendo em vista que já possuo um, mas pelo conhecimento que iria construir pelo caminho. A esperança contida em meu ser era de conquistar o que havia conquistado no PROESF: uma luz no fim do túnel, a teoria articulada à prática.

Durante uma aula sinto reacender a chama quase extinta quando ouço as seguintes palavras: “Para que existe teoria? Para iluminar a prática”[25]. Naquele precioso momento foram estes os dizeres que confirmaram o meu papel de estudante e que definiram o que estou fazendo neste curso. Em busca de luz...

A cada encontro uma nova descoberta. A palavra solidão se distanciava, era assim que me sentia na escola até então, só. No curso éramos um grupo de gestores. Ouvia o relato dos colegas e passei a compreender que nossos problemas e angús-

23 O Orientador Pedagógico atendia duas unidades: CEMEI Aurora Santoro e CEMEI Dr. Cláudio de Souza Novaes.

24 Sugiro ao leitor a leitura do texto “A arca de Noé”. Relatório da Cia das Alturas, s.d.

25 Aula do Professor Doutor Sérgio Leite em 27/09/2014, no módulo TCC.

tias eram os mesmos. O que mudava era o endereço, o contexto. Muito aprendi nas trocas em sala de aula e até mesmo em conversas particulares. Precisava ouvir e ser ouvida. Relatos diversos. Experiências que obtiveram sucesso e que fracassaram. Não importava. O significante era a oportunidade de trocar, de desabafar, de refletir, de compartilhar com nossos professores de curso a nua e crua realidade vivenciada por uma equipe gestora.

Todo percurso tem sido proveitoso. A cada encontro um novo sentido. Nada se perde, ao contrário, são peças que vão se unindo aos poucos, um enorme quebra cabeça, aonde uma parte vai se juntando a anterior e se constituindo como um todo.

Durante as aulas da disciplina de Planejamento e Avaliação, o processo reflexivo se acentuou. A proposta seria de relatar (foram solicitados três relatos) as ocorrências de um dia na Unidade. Em grande maioria, devido ao dinamismo do cotidiano, você age mecanicamente, por experiência, sem muita reflexão.

Porém, este movimento de ida e vinda dos relatos promoveu um momento no qual parei para refletir de uma forma diferente, sob um novo olhar. Neste processo de reflexão o que me inquietava era o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade. Nosso tempo naquele período seria escasso, nada poderia ser feito. Porém, uma semente foi plantada. Surgiram vários questionamentos e dentre eles: Será que eu realmente sabia o papel deste documento para a escola ou precisava (re)aprender juntamente com o grupo o seu valor? Conclusão: era preciso aprender sobre ele e só então, ser um agente multiplicador e construir com o grupo um documento que fizesse sentido para o ano de dois mil e quinze.

5. Socialização de um dia no cotidiano de um gestor

5.1. Terceiro relato

O contexto[26]. Uma Unidade de Educação Infantil localizada no Bairro Jardim Florence I que atende 157 crianças e mantém: uma sala de Agrupamento I, com 27 crianças; três salas de Agrupamento II, com 89 crianças; duas salas de Agrupamento III, com 41 crianças; uma Diretora; uma Vice-diretora; um Orientador Pedagógico; quatro cozinheiras (Empresa BASE); quatro serviços gerais e um vigilante (Empresa GOCIL); seis professoras e um professor de Educação Especial[27]; uma monitora readaptada que presta serviços na secretaria e dezenove agentes de educação Infantil e/ou monitoras distribuídas de acordo com o módulo. Este contexto se amplia envolvendo também as famílias das crianças. Segundo Lück (2000),

> Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto sócioeconômicocultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola; portanto, com tais características devem ser também as escolas entendidas. (p. 14)

26 O contexto apresentado neste documento é o do ano de 2014.

27 Seu bloco abrange o CEMEI Dr. Cláudio de Souza Novaes, EMEI Gasparzinho, EMEI Satélite Íris e EMEI Pequeno Príncipe.

Vejo, assim como Lück, a escola como um organismo vivo e dinâmico, pois ao mesmo tempo que é possível ter uma rotina, no sentido burocrático da questão, de gerir, é totalmente imprevisível as relações dos acontecimentos que permeiam o dia a dia. A complexidade dos fatos que ocorrem diariamente é consequência da diversidade contida neste ambiente. Interesses diversos de todos os atores envolvidos no processo, que se dialogam e se conflitam. Complemento com a fala de Ednir (2006): "Escolas são organismos vivos, onde cada uma das partes é essencial para o bom desempenho do conjunto". (p.50)

Terça-feira, 15 de abril de 2014. Sete horas. Todos os setores estão completos, ou seja, não faltou nenhum funcionário. Maravilha...

A preocupação com o quadro de funcionários se faz nos dois períodos de entrada. Isto ocorre devido ao número exato de servidores, sem uma margem, ou seja, sem um ou dois que possam estar na Unidade à disposição para suprir as eventualidades. Muito pelo contrário, quando acontece um imprevisto a única alternativa é pegar o telefone e ir discando até encontrar alguém disponível para "dobra". Infelizmente, nem sempre você consegue alguém. E, como alternativa, retira um agente do setor que tem menos crianças e o coloca para cobrir a falta do colega. Neste momento não dá para pensar no ato de educar, a preocupação é com o cuidar. Isto se transforma em uma reação em cadeia, tendo em vista o prejuízo causado a dois ou mais agrupamentos. O módulo pode estar preenchido de acordo com os cálculos feito por burocratas, que muitas vezes nem conhecem a realidade de uma sala de aula, mas não é o suficiente para a prática. De acordo com Lima (1992),

> Podemos dizer, correndo o risco da imprecisão devido a generalização grosseira, que o papel do diretor foi-se definindo cada vez mais como o de responsável pela burocracia institucional da Unidade Escolar inserida em um complexo mais amplo, que é a Rede Pública de Educação. (p. 118)

Dia chuvoso. Como de costume recebo os pais, os perueiros e as crianças na porta de entrada da Unidade. Faço questão de conversar, cumprimentá-los, assim como faço com as crianças nos dias em que abro a escola. Esse é um momento que considero de interação com a família e de conquistar sua confiança. Conforme Paro (2000),

> (...) entre os membros da população usuária da escola, foi possível perceber a consciência de alguns sobre o desinteresse do pessoal da escola em participar dos problemas da comunidade onde ela se encontra. A crítica desses membros da comunidade à atuação da escola pode sintetizar-se na seguinte pergunta: "Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?" Isto deveria alertar-nos para a necessidade de a escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses. (p. 27)

Uma coisa não está desvinculada da outra: escola e comunidade. A escola se encontra inserida dentro de uma comunidade, faz parte dela e como pensá-la sem o envolvimento de todos que se encontra em seu entorno, que dela dependem e nela confiam para cuidar e educar suas crianças. A proposta é de trazer para dentro da

escola os pais e propiciar condições concretas para que se sintam capazes de participar das ações que ali acontecem e da qual estão diretamente envolvidos através de seus filhos. Parafraseando Paro (2000) eu digo que "a participação, assim como a democracia não se concede, ela se realiza" (p. 19).

Algumas crianças chegam no colo, dormindo. Outras, rindo e conversando. Outras, sonolentas. Recebo beijos e muitos abraços. Que delícia começar o dia assim!Os pais justificam ausências, as crianças contam novidades. A maioria – pais e crianças – já frequentam a unidade desde o Agrupamento I. Com os que iniciaram no novo ano, vou criando vínculos. É um momento prazeroso para mim.

A frequência está baixa, apenas 86 crianças compareceram (muitas se encontram doentes) e acompanho o café de todas...

Retorno à sala da Equipe Gestora, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP) me aguarda. O movimento agora é o de alterar, complementar, corrigir. O documento final será entregue no dia 22 de abril de 2014.

O que se espera deste documento? Coaduno com as ideias de Rios (1992):

> Ao organizarmos os projetos de nossas escolas, planejamos o trabalho que temos intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para frente. Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo é só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente, no projeto que dele fazemos. (p. 74)

E Rios (1992) vai mais além,

> Se o futuro é Bestado no momento em que vivemos, nosso desafio está na organização de sua construção da maneira como o desejamos e como julgamos necessário que ele seja. Começamos a Escola do futuro no presente, nas escolas que temos. Isto reclama de nós uma primeira atitude: a consideração da realidade, da situação das escolas que temos, e o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir. (p. 74)

Esta proposta do "confronto" é instigante, proporciona reflexão. Neste sentido, a construção do PPP deixa de ser um documento meramente burocrático para ser o "fio da meada", o "norte", o ponto de partida para reflexões de toda atividade desenvolvida na escola. Construir o Projeto Político Pedagógico de uma escola significa construir sua identidade, sua alma. Esta clareza vem se reafirmando a cada dia, a cada novo conhecimento adquirido, a cada caminho trilhado junto às teorias.

Da concepção à execução, o PPP vivenciado em uma escola é um processo, um caminho sempre inacabado. O que se tem em um contexto educacional é demasiado complexo, multifacetado, para ser previsto com precisão, com exatidão matemática. Pode-se prever o ponto de partida, porém, o de chegada é sempre uma incógnita.

O telefone toca várias vezes e paro para atendê-lo. É impossível no dia a dia a concentração em uma única tarefa.

Retomo o trabalho com o PPP, que aqui já não é mais visto como um mero

documento a ser entregue num prazo determinado, mas como um plano aberto a um leque de possibilidades, de descobertas. Segundo Luckesi (1994),

> Para tanto, importa estar de olhos voltados para o futuro e não para o passado. O passado serve para o reconhecimento de como foi a vida e para fundamentar nossas decisões de mudança de rota. Contudo, a construção está para o futuro. Há que se estar aberto para ele. Nesse sentido, reconhecer o mundo contemporâneo, suas necessidades e suas aberturas para o futuro é importante. A compreensão e a assunção do presente em função do futuro é que nos darão a dimensão político-social do nosso ato de planejar. (p. 124)

Tenho que parar novamente para receber e conferir os brinquedos da Casinha de Boneca. Ela será inaugurada ainda neste mês. Uau!

Onze horas e vinte minutos, horário do início do Trabalho Docente Coletivo (TDC). Hoje é o dia da devolutiva do Projeto Pedagógico (PP), mas cadê o Orientador Pedagógico? Explico a situação aos professores e um a um, eles vão fazendo as necessárias alterações/correções em seus planos de ensino. A Vice retorna da reunião e me auxilia. Neste momento, qual o papel do Diretor/Gestor em uma Unidade Educacional?

> Cremos que o papel do diretor de um estabelecimento de ensino é coordenar a construção de diretrizes da instituição como um todo e atuar para prover as condições básicas para que tais diretrizes possam efetivamente sair do papel e transformar-se em realidade para que o projeto se transforme em construção. Não será o diretor que planejará e imporá seu planejamento sobre os outros; ele será, sim, o coordenador de uma decisão coletiva para a Escola, que também deverá ser gerenciada coletivamente. Só um projeto comum poderá se realizado de forma comum. (LUCKESI, 1994, p. 124)

Quatorze horas. Seria o GEM do segundo grupo. Sem Orientador Pedagógico e com a vice me auxiliando junto ao PP, novamente explico a situação e eles optam por terminar o estudo do texto que haviam iniciado na semana anterior.

Por volta das quinze horas sou procurada por uma professora que diz que uma criança não havia se alimentado de nada até o momento e não estava bem. Ligamos para a mãe. É uma criança que nos preocupa. Está conosco desde os oito meses e desde que deixou a mamadeira, nunca almoçou ou jantou na Unidade Educacional (UE). As vezes toma leite com achocolatado, come uma fruta, bolachas, bolo de aniversário. É frustrante ver como ele reage em frente ao prato de comida: vira o rosto, como se estivesse com nojo. A mãe vem buscá-lo e a justificativa é sempre a mesma: eu não entendo, em casa ele come de tudo. Sendo assim, não existem atribuições predeterminadas e estabelecidas em um edital de concurso, pois "o diretor está na Escola para dirigir a Unidade" (LIMA, 1992, p.118). Seja qual for à situação, ele deverá propor uma alternativa de solução.

Está quase na hora de encerrar o expediente. Sinto cheiro de queimado, entro na lavanderia e encontro uma funcionária da limpeza fazendo chapinha na colega. O que dizer após um dia como este? Escolho não dizer nada. Não sei se foi a postura

correta, só sei que será necessária uma reunião com o Supervisor da GOCIL.

Dia cansativo, mas amanhã será melhor...

6. O Projeto Político Pedagógico

A partir dos encontros proporcionados pela disciplina de Planejamento e Avaliação, meu olhar se voltou, com uma certa preocupação para o Projeto Político Pedagógico. Tentava entender a relação do que havia sido construído pelo grupo e o que realmente acontecia na UE. Encontrei um horizonte movediço, onde deveria diagnosticar problemas e buscar soluções.

Aguilar, em sua vídeo-aula, nos propõe um "exercício de reflexão para que compreendamos a importância da reflexão sobre o processo de planejamento como instrumento de gestão educacional"[28]. Seria, portanto, necessário iniciar uma busca, pois me inquietava o fato do grupo conhecer ou não o PPP da Unidade em que trabalhavam. Decidi partir de uma pesquisa realizada com todos os educadores. Foi proposto a eles que respondessem às seguintes questões:

1. Para você o que é o Projeto Político Pedagógico?
2. Você conhece na íntegra o Projeto Político Pedagógico 2014 da Unidade em que trabalha?
3. Se você respondeu não, por quê?
4. Se você respondeu sim, com que parte mais se identifica?
5. Participou da produção do Plano de Ensino do Agrupamento em que trabalha? Sim ou não? Por quê?

Esta pesquisa foi realizada com os Professores, Agentes de Educação Infantil e Monitores, perfazendo um total de 27 profissionais. Os resultados foram surpreendentes, pois os dados são factuais em afirmar que o grupo vê o PPP apenas como um documento e desconhecem a função dele ou para que finalidade ele é construído coletivamente. O que consta neste documento quando se trata da Unidade como um todo é desconhecido, fato estranho! Participaram da construção do documento, porém não se veem como parte dele. O que aconteceu entre o processo e o documento final é para mim uma incógnita.

Após analisar as respostas e muita reflexão sobre as mesmas, utilizo as palavras de Luckesi (1994) para definir o que penso no momento:

> O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa "ir fazendo as coisas", sem ter clareza de onde se que chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo. (p. 115)

28 Notas de aula.

Em contrapartida, o grupo tem muita clareza das metas estabelecidas para o Agrupamento em que atuam. Segundo Menezes (2000), de

> (...) forma explícita ou não, os professores, individualmente ou em grupo, desenvolvem planos de curso para suas disciplinas ou turmas, definindo que assuntos pretendem tratar, em que sequência e com que ritmo, podendo também especificar para si mesmos, para seus alunos ou para direção escolar, de quais métodos e materiais didáticos farão uso e como será feita a avaliação. No entanto, o planejamento do trabalho de cada professor ou do ensino de cada disciplina é um detalhamento ou uma etapa posterior a um raramente explicitado Projeto Pedagógico. (p. 29)

Um Projeto Político Pedagógico não aparece do nada e começamos a construir o nosso. De agora em diante seria diferente, ou pelo menos haveria mais reflexão em torno do processo. Iniciamos, então, durante os encontros semanais de TDC e Formação Continuada em Serviço (FCS), à luz do texto "Rever o quê, mudar por quê", reflexões de modo a conhecer um pouco mais de nosso alunado e do contexto em que a Unidade se encontrava inserida. Para Menezes (2000),

> Um diagnóstico da escola, de sua comunidade imediata e de seu entorno, pode levantar interesses culturais, de entretenimento e de conhecimento, mostrar perspectivas profissionais, revelar problemas afetivos, de natureza social ou familiar, identificar contingências econômicas e financeiras e até mapear dificuldades práticas de transporte, de moradia, de segurança e de saúde. Aprender a fazer isso já seria um passo essencial para a escola se situar em sua realidade, reconhecendo seus integrantes como seres complexos, não como números inteiros. O mais importante, contudo, seria repensar as próprias atividades escolares, em função das condições efetivas identificadas e dos objetivos institucionais estabelecidos, fazendo amplo uso da sua autonomia de gestão. (p. 32)

Coletivamente, construímos uma fonte de pesquisa que seria utilizada para nos mostrar o que desconhecíamos. Esta fonte foi entregue aos familiares das crianças que já eram alunas e aos iniciantes nos meses de novembro e dezembro de 2014.

Dessa forma, finalizamos o ano. Tínhamos em mãos os dados necessários para conhecermos um pouco mais sobre a realidade do contexto em que a comunidade com o qual trabalhávamos estava inserida.

7. Desabafos de um gestor

Devo confessar que 2015 foi um ano atípico. Logo no primeiro dia em 02/02/2015, marcado para o retorno dos educadores, fomos surpreendidos pelo furto ocorrido na Unidade. Você se prepara para receber todo o grupo de uma forma alegre e planejada e constata que nem sempre o que se quer é o que acontece. A decepção estava contida em minha expressão. Porém, não havia tempo para lamúrias, pois a responsabilidade exigia atitudes: relatos diversos, boletim de ocorrência, relatórios para os mais diversos órgãos.

Ainda me pergunto: É justo? Inacreditável! Tudo o que a equipe havia conquistado durante longos cinco anos (04 TVs, 01 notebook, 01 filmadora, 01 câmera digital, 01 aparelho de som, 01 microfone sem fio) desapareceu em um único final de semana, cuja escola estava sob o serviço de zeladoria por 24 horas. O que nos atingiu naquele dia de certa forma continua nos afetando, pois nada foi recuperado. Contudo, a esperança permanece, pois um milagre pode vir a acontecer...

Estamos em meados do ano de 2015 e devo admitir depois de assistir ao processo do concurso para Orientadores Pedagógicos, homologado em 31 de março do corrente ano[29], que as esperanças de poder vir a contar com este profissional na Unidade, vêm pouco a pouco se dissipando e novamente me deixa com a sensação de impotência e, com certeza, não de incompetência. Convido ao leitor para voltarmos ao que já foi citado anteriormente e refletirmos juntos: "O que foi colocado e deve ser bem lembrado é sobre a qualidade do processo educativo quando se tem uma equipe gestora completa". Nada, além disso. O que eu desejo para este grupo de educadores, do ponto de vista pedagógico, é uma formação contínua, sólida e não fragmentos...

Consigo identificar nas palavras de Bondioli (2013) as angústias que me afligem no momento:

> (...) A qualidade é uma modelação de "boas práticas", fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. Essa reflexão também não acontece "abstratamente", mas sempre com uma referência precisa à realidade dos fatos, àquilo que concretamente se faz e se realiza dentro da rede para a infância. (p. 15)

Acredito que podemos camuflar a realidade quando se busca remediar a situação com Horas Projeto (HP) de Apoio pedagógico de 9h/a semanais (7h30 minutos/semanais). O que um, dois e até mesmo três profissionais podem vir a fazer nesse tempo? Não depende deles, é um trabalho fragmentado, pois por mais que tentem não conseguirão substituir seu colega Orientador Pedagógico com 36 horas semanais e dedicação integral, pois

> Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico[30] exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. (PLACCO e ALMEIDA, 2009, p. 115)

A legislação municipal é clara quanto às atribuições do Diretor Educacional publicadas no Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Mu-

29 Publicado no Diário Oficial do Município de Campinas de 31/03/2015, páginas 19 e 20.

30 Na Rede Municipal de Campinas o Coordenador Pedagógico recebe a nomenclatura de Orientador Pedagógico.

nicipal de Ensino de Campinas (2010) e no D.O.M[31]: ao diretor compete responsabilizar-se, registrar, instituir, definir, organizar e ao Orientador Pedagógico, coordenar, incentivar, planejar, acompanhar, orientar, subsidiar. São atribuições complementares e se juntam quando está disposto na base legal que ambos os profissionais devem "Responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico."

Resta ao gestor, quando tenta exercer a sua função, além de tantas outras, e ao orientador pedagógico, ficarem sobrecarregados, estressados, sem a menor condição de trabalho, deixando a desejar nas atribuições que lhe competem.

Mediante esta realidade a gestora não soma, multiplica ou divide, não compartilha ou troca, não existe parceria, cumplicidade, o caminhar junto; ultrapassa todos os limites de sua área de competência.

Sinto-me como um pião, girando velozmente em torno de seu próprio eixo...

Giro, Giro, Giro, fico tonta e não saio do lugar...

Diante disso, deixo aqui as palavras de Larrosa (2004)

> (...) Mas o porqueiro, que não é ninguém porque não tem força, nem nome, nem porcos, nem sequer verdade, não se deixa enganar. Ele não se deixa convencer de que a verdade seja a verdade independentemente de quem a defina, e de que os porcos sejam os porcos independentemente de quem sejam seus proprietários. Ele sabe que a verdade, como os porcos, nunca será sua, porque ele não é ninguém. Ele sabe que sempre vai ser vencido na luta pela verdade e na luta pelos porcos. Mas no fundo de seu coração continua batendo a dignidade desse irrecuperável "não me convence" como a única coisa que pode opor ao tirano. O porqueiro sabe que está de antemão vencido pela verdade do poder. O porqueiro sabe que a verdade do poder é a única verdade e a verdade verdadeira. Mas, conserva, ao menos, a secreta dignidade de não deixar se convencer pelo poder da verdade. (p. 151)

Portanto, fazendo uso desta secreta dignidade deixo o registro da situação atualmente vivenciada por mim, porque neste precioso momento me apresento como uma simples diretora, que no cumprimento de seu dever; "se é que sobra tempo para o exercício de minha verdadeira função", presta serviços de orientadora pedagógica, secretária atendendo telefones e anotando recados, escriturária, balconista entregando kits de uniformes e ouvindo reclamações pertinentes ou não dos pais referentes a números de tênis ou tamanho das roupas.

Uma profissional que em seu cotidiano faz um pouco de tudo. Mas afinal, ainda me restam as palavras eternizadas pelo registro nas páginas deste diário, como forma de libertação das amarras, como forma de desabafo, como forma de recuperar a força necessária para a superação dos desafios.

Nestes últimos dois anos, principalmente depois que iniciei o curso, tenho

31 O texto na íntegra consta no Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas. Título III – Dos direitos, deveres e atribuições da comunidade escolar (p. 12 a 19) e no Decreto Nº 18.424 de 30 de julho de 2014 publicado no Diário Oficial do Município de Campinas de 31/07 /2014 (páginas. 3 e 4).

refletido muito sobre o direito da criança à educação. Toda legislação o contempla: a Constituição Federal em seus artigos 205, 206 e 208; a LDB em seus artigos 4.º e 5.º; o Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 53 e 54. Contudo, um fator angustiante, não só para o gestor, mas para toda equipe educativa, são as Ordens Judiciais de Matrícula. Qual o limite para o cumprimento da lei? Até onde se pode chegar sem cometer um grave erro. Convivemos com uma realidade assustadora e meu maior receio é de que aconteça algo grave a alguma criança.

Observe e analise o quadro[32] abaixo:

Agrupamento	Capacidade Física da Sala	Proposta de Atendimento	Matrículas Ativas	Número de monitores/Agentes
I A	24	24	33	Manhã: 02 Tarde: 04
II A	28	28	30	Manhã: 02 Tarde: 02
II B	24	24	29	Manhã: 02 Tarde: 02
II C	28	28	30	Manhã: 02 Tarde: 02

O questionamento não se refere sobre o direito da criança à escola que é inquestionável; trata-se de indagar sobre as condições em que a criança e os profissionais da educação se encontram mediante o quadro exposto. Neste sentido, com é que fica o bem-estar destas crianças, dos educadores? A criança é colocada numa situação de cuidado em detrimento a educação e mantendo toda a equipe educativa em estado de alerta. Falta condição de atendimento às crianças e de trabalho aos educadores. Sendo assim, pergunto: Quem possui as ferramentas necessárias para promover uma mudança?

Ao lado da Unidade possui um terreno imenso tomado pelo mato e que tem sido utilizado por moradores como depósito de lixo. As vezes sonho acordada e imagino que construíram uma Unidade de Educação Infantil neste espaço. Há um campo de futebol e um parque com vários brinquedos. Tudo que eles merecem. As crianças correm de um lado para outro ou se encontram sentadas embaixo das árvores. Esta escola é enorme e atende todas as crianças de nossa lista de espera e também das unidades circunvizinhas.

Seria tão bom se deixasse de ser um sonho e se transformasse em realidade.

8. Projeto Pedagógico: a história continua em 2015

Contudo, por mais deficiente que seja o processo, a escola não para. Nada para. A estudante/gestora continuava a percorrer seu caminho. Portanto, era preciso avançar e assim o fizemos. O ano de 2015 foi marcado, neste primeiro semestre, por muito trabalho e reflexão de toda Equipe Educativa em torno do Projeto Pedagó-

32 Dados do mês de julho de 2015.

gico.

Os dados obtidos por meio da pesquisa no ano anterior e início deste foram tabulados, transformados em gráficos e os resultados apresentados ao grupo para estudo. A riqueza de informações que estão contidas nestes documentos é imensurável. Dependendo da forma como é interpretada você passa a compreender melhor a criança e sua família. É como se ali eles tivessem deixado uma parte de si outrora desconhecida. Acrescento que considero esta pesquisa como uma poderosa ferramenta para uma ação pedagógica mais ampla.

O ponto de partida, nosso eixo norteador, agora, se encontrava um pouco mais claro. A próxima etapa era iniciar a construção do texto que iria fundamentar o trabalho pedagógico dos profissionais desta escola, tendo clareza da relação indissociável que existia entre este e a comunidade com toda sua peculiaridade, em seu entorno. Postura confirmada por Menezes (2000) quando deixa bem claro que é "preciso frisar que as mudanças hão de ser feitas para essa comunidade escolar, com ela e por ela, e não contra, nem a despeito dela". (p. 30)

Neste ínterim, a Secretaria Municipal de Educação promoveu no NAED (Núcleo de Ação Descentralizada da Região NOROESTE) momentos formativos para os gestores, cujo objetivo era fundamentar o processo de construção do Projeto Pedagógico na Unidade. Foram vários encontros durante as segundas-feiras que iniciaram em fevereiro e terminaram em maio de 2015. Novamente o trabalho em grupo esteve presente e confirmou sua importância. Indubitavelmente, a troca entre os pares é essencial para que todos cresçam. As vezes me pergunto, por que será que existe tanta demora em promover formação específica para o profissional? Gostaria, sinceramente, que estes encontros tivessem começado no início do ano anterior, pois iria ter uma bagagem maior para caminhar junto com os profissionais da Unidade.

Na escola, os momentos de formação continuavam sendo nos horários de TDC para os professores e FCS para os Monitores/Agentes de Educação Infantil. Gosto e me identifico com a forma como Lima (1992) coloca que

> Há um consenso em que decisões impostas de cima para baixo têm, em geral, resultados negativos, quando não catastróficos. Os professores resistem, de várias formas e por diferentes razões, às interferências em seu cotidiano em sala de aula. Transformações necessárias, reconhecidas como tal tanto pelo professor como pelo diretor, só podem ocorrer através de um trabalho preliminar de discussão, que deve envolver o maior número possível de Educação da Unidade. (p. 122-123)

O diálogo dentro de uma Unidade Educacional de Educação Infantil onde atuam diversos atores com suas diferentes culturas e onde prevalece o trabalho em equipe é a essência para a construção de um trabalho educativo com vários tons, várias nuances; no qual o profissional se reconheça como um dos construtores do processo, das decisões que devem e precisam ser coletivas. O que prevaleceu em todo processo de construção do Projeto Pedagógico foi o movimento do ir e vir. Devo confessar que a equipe se encontrou por várias vezes extenuadas. Já não conseguia

mais ouvir falar de PP, inclusive eu.

Mesmo tendo começado a explorar a diversidade de fontes teóricas em meados do ano passado, buscando selecionar o que se identificava com o grupo, a cada encontro é como se estivéssemos partindo do zero.

Talvez por isso, este documento não seja definitivo, pois não há como aprisionar, ou melhor, congelar este tempo. Segundo Menezes (2000),

> Assim como a elaboração de um projeto pedagógico de uma escola não é generalizável, ela também não é estável ou definitiva, e sim uma construção dinâmica, pois uma problemática, que pode ter sido central numa fase, pode ser atenuada e deslocada para, plano secundário em período subsequente. (p. 32)

Sendo assim, o que caracteriza o PP é o dinamismo que permeia o cotidiano da escola. A convicção de que o que existia na semana passada, causa estranhamento hoje. Nada é imutável, estático. Lembra-me uma engrenagem, complexa demais para ousar uma mera definição.

A cada passo dado, durante todo o processo, tenho um olhar diferenciado para o Projeto Pedagógico da Unidade de hoje; no que ele tem se transformado, nas diversas leituras possíveis de serem feitas dele. É histórico!

Consigo visualizar o todo e também as partes. O todo para mim é o resultado de um quebra-cabeça que vem sendo montado peça a peça, dia a dia. Constituiu-se inteiro a partir do momento em que cada um contribuiu relatando, opinando, buscando, fazendo-se presente. As partes se encontram nas propostas de trabalho de cada um que aparece nas páginas deste documento e, principalmente, na prática que vivencio e compartilho, diariamente. Como nos diz Morin (2001),

> Trata-se de procurar sempre as relações e interretro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. (p. 25)

Então, em que ponto nos encontramos?

Neste precioso instante somos calouros, iniciantes.

Avançamos, estamos descobrindo que possuímos uma identidade, que existimos em nossa singularidade; mas não significa que colocamos um ponto final, pois somos educadores. Nesta profissão a paralisia inexiste, perde sua função. Estamos sim, em um movimento dinâmico de reflexão/ação/reflexão. Em uma busca incansável, pois somos, enquanto equipe, capazes de almejar o impossível fazendo o possível.

Considerações Finais

Estou, neste momento, tentando deixar neste trabalho minhas últimas palavras, porém, sinto que estou apenas começando a trilhar o meu caminho, a me tornar uma gestora. Que existe uma longa estrada a ser percorrida... Muitas páginas

de um diário a ser preenchido... Muito estudo a ser realizado... Muito a aprender com todos...

Trago comigo esperanças de que a educação venha um dia a ser o que todos idealizamos. Não vou conseguir fazer a diferença ou promover transformações se aceitar que tudo continue como sempre esteve. É possível que não consiga atingir todos os objetivos que estabeleci para cumprir como gestora, mas acredito que uma semente possa vir a ser plantada hoje e virá a germinar amanhã.

O percurso apresentado nas páginas deste diário, por meio de palavras que nunca darão conta de comunicar o que realmente acontece, permanece inacabado, pois se encontra em construção na vivência do cotidiano de uma Unidade de Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico e exercícios por Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Abril Educação, 1980.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BONDIOLI, Anna (org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Senado Federal. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

CAMPINAS. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, São Paulo, 2010.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza. Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: História e Gestão Educacional. Campinas, SP: Autores Associados/Anpae, 2003.

EDNIR, Madza. (et. al.). Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares/Organização CECIP. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo de Souza. A Escola s seu Diretor: algumas reflexões. Série Ideias, n. 12. São Paulo: FDE, p. 117-124, 1992. Disponível em: http:// www. crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p117-124_c.pdf. Acesso em 08 de junho de 2015.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.11-33, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica, 1994.

MENEZES, Luiz Carlos. Projeto Pedagógico: Rever o quê, mudar por quê. Revista Educação e informática. São Paulo: FDE, v. 10, n. 14, p. 29-34, 2000. http://www. crmariocovas.sp.gov.br/pdf/acesso_14_p029-034_c.pdf . Acesso em 08 de junho de 2015.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. Série

Ideias. N. 15. São Paulo: FDE, p. 73-77, 1992. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=007. Acesso em 08 de junho de 2015.

PARTE III

GESTÃO E FUNÇÃO SOCIAL

A Função Social da Escola e o Trabalho do Diretor Educacional - Uma Relação Necessária

Josiane Cristina Maragno[33]

1. Um breve ensaio

Para começo de conversa...

Pensei que seria mais tranquilo redigir um memorial de formação. Relembrar fatos e momentos significativos vividos, trabalhados e estudados ao longo da minha carreira, da minha formação pessoal e profissional (as quais sempre presei tanto), foi um exercício delicado e trabalhoso. Mas, sobretudo, uma gratificante aprendizagem para a vida.

Inicio essa breve apresentação contando um pouco da minha vida para procurar contextualizar meu relato, meu memorial. Relembro minha formação inicial, no magistério, e minha atuação como professora nos primeiros anos da carreira, pois foram imprescindíveis para resgatar as preocupações que já me incomodavam naquela época, fazendo com que eu procurasse novas formações e estudos, os quais proporcionaram uma reorganização da minha prática pedagógica.

Descrevo que, ao longo da minha vida profissional, de professora à diretora educacional, a reflexão crítica sobre a função social da escola, estimulou, em mim, uma constante atenção ao tema. Assim, o desejo em buscar respostas que possibilitem o reconhecimento e a transformação da realidade conflitante, conduz minhas reflexões. Deste modo, neste memorial, procuro apresentar, a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, algumas análises que apoiam a relevância por elaborar uma gestão escolar pautada no conhecimento histórico, social e político em contraposição às concepções técnico burocráticas da educação, propostas pela lógica neoliberal. Com isso, busco refletir sobre o trabalho do diretor educacional e as condições existentes para o seu envolvimento com a função social da escola e, consequentemente, o quanto a concepção neoliberal de gestão escolar dificulta a constituição da escola pública, laica e de qualidade para todos.

Nas considerações finais encerro meu relato destacando a necessidade de que nós, gestores educacionais, apesar de todas as dificuldades encontradas na gestão escolar atualmente, busquemos acreditar que nossas ações cotidianas podem influenciar a todos os sujeitos envolvidos com a escola, para continuarmos lutando por uma escola de qualidade e de interesse público. E, para isso, não podemos nos afastar de nossa principal função, o trabalho político-pedagógico.

Gostaria de ressaltar que organizar as lembranças e as ideias para registrá-las me fez refletir sobre o quanto aprendi, senti, ouvi, falei, vi, sonhei, discordei, briguei, lutei, desanimei, me recuperei, enfim, o quanto vivi, sempre e cada vez mais

33 Graduada em Pedagogia pela UNESP/São José do Rio Preto-SP, Especialista em Práticas de Letramento e Alfabetização pela UFSJ/São João Del-Rei -MG, Especialista em Gestão Educacional pela FE-UNICAMP/Campinas-SP, Diretora Educacional do CEMEI "Maria Amélia Ramos Massucci" na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP.

envolvida com a Educação. Há tanto para ser dito, tanto para ser relembrado e revivido que até me perco nas minhas lembranças. Mas, o mais importante disso tudo é que logo após os primeiros ensaios deste memorial, senti que aprendi ainda mais revisitando minhas memórias, pois tive a oportunidade de revê-las e ressignificá-las. O que já valeu todo o esforço empenhado.

2. O começo de tudo

Penso, logo, existo... Relembro, logo, me humanizo...

Desde criança sempre soube que seria professora. Nascida em família pobre e muito simples, idolatrava todas as professoras que se empenhavam em ensinar. Apesar das dificuldades encontradas e dos métodos mecânicos que visavam somente à reprodução de conteúdos descontextualizados, eu admirava tudo o que envolvia o ambiente escolar e as pessoas que ali trabalhavam. Ainda não compreendia, mas no fundo sabia que desejava não só uma ascensão social, como também o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Assim, ingressei na área educacional. Minha primeira formação, em 1995, foi no Centro Específico de Formação para o Magistério (CEFAM) em São José do Rio Preto-SP, o que me habilitou a ingressar na carreira pública como professora de Ensino Fundamental I e de Educação Infantil, na rede municipal de ensino daquela cidade, na qual permaneci por dez anos.

Durante os primeiros anos de atuação como professora, continuei motivada a aprender e ensinar os conteúdos escolares, pois desconhecia as correntes teórico-filosóficas que fundamentam e direcionam os objetivos e propósitos educacionais de um país, estado, município, enfim, de uma rede de ensino. Percebi, então, após anos de magistério, que fui preparada precariamente para transmitir somente parte dos conhecimentos ditos pertinentes para a classe trabalhadora e que nunca fui instigada a refletir sobre isso. Pior, ficava me culpando por não conseguir cumprir minha função de educadora com eficácia, pois sempre havia, e ainda há, alguém falando e escrevendo que a Educação no país vai muito mal, como se os únicos responsáveis fossem os professores e gestores que lutam diariamente para fazer funcionar a escola pública. Ou, ao menos, pensamos que lutamos. Então, qual a proporção da responsabilidade que temos, se muitos desconhecem as reais intenções das políticas educacionais do passado e do presente?

Devido a estas inquietações, busquei a formação acadêmica. Foi quando iniciei o curso de Pedagogia, em 2004, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em São José do Rio Preto-SP. Assim, tive acesso, finalmente, às concepções filosóficas iluministas, positivistas, idealistas que permitem perceber de onde surge a proposta de educação que temos até os dias de hoje, e também, conheci a concepção histórico-materialista, a qual possibilita uma nova compreensão do porquê de nossas escolas serem como são, reprodutoras do pensamento hegemônico liberal e, agora, neoliberal. Uma condição histórica que somente torna as escolas enfraquecidas de aprendizagens significativas para o interesse público.

A partir daqueles anos de estudos, me senti privilegiada por passar a ter condições de compreender e fazer uma análise crítica dos problemas educacionais em nosso país. Passei a conseguir refletir e elaborar propostas de trabalho que condizem com a função do educador e do que realmente nossas crianças precisam. Comecei a trabalhar sem o sentimento de culpa, e sim com a compreensão e a satisfação de vivenciar práticas educativas que reconhecem as especificidades das crianças e valorizam seus saberes cotidianos relacionando-os aos conhecimentos científicos, num processo de ensino e aprendizagem significativo e prazeroso para todos os envolvidos.

Passei a procurar atender à função de uma escola de qualidade, laica e de interesse público. Mas, sempre me indagando: Será que sei qual é essa função? Será que estou no caminho certo? Comecei a pensar se a função do professor é a de propagar a Educação. E se a Educação é a essência da escola, então, sou a favor de uma "educação como dimensão essencial da formação humana" (MINTO, 2010, p. 194) e que esta deverá ser difundida para todos. Com isso, surgiram outras indagações em minha mente que me fizeram chegar até aqui, no curso de especialização em Gestão Educacional (CEGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Ao assumir a função de diretora educacional na rede municipal de Campinas-SP, no ano de 2009, me assustei com o crescente distanciamento instaurado entre a reflexão sobre o trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido na escola e a mera execução de tarefas burocráticas que o diretor tem que realizar, pois são determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. Este órgão público, por sua vez, atende às normas da Legislação Educacional Brasileira vigente, ditadas pelo Banco Mundial, ou seja, regidas pela lógica da sociedade capitalista que visa o mercado e o lucro. Esta análise requer um estudo mais aprofundado devido a sua relevância e, neste trabalho, apenas a menciono brevemente, para buscar elucidar o quanto a educação brasileira e, consequentemente, nossas ações cotidianas dentro das escolas estão fundamentadas nas regras da economia mundial.

Logo ao iniciar o curso, assistindo as aulas de "Gestão Escolar: Abordagem Histórica" com o professor Dr. José Luis Sanfelice, fui motivada a pensar sobre as consequências deste afastamento da função social da escola, ou seja, o quanto o gerenciamento da gestão escolar interfere nos propósitos educacionais. Comecei a compreender que há uma redefinição do termo gestão/administração escolar, e que esta sugere a separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão escolar. Portanto, afasta o gestor do ato de planejar com vistas à realização de uma gestão democrática.

Assim sendo, os sentimentos de angústia e insatisfação em relação ao meu trabalho retornaram, mas, agora, sob a perspectiva da gestora educacional. E, para buscar responder a questão que me acompanha sobre a função social da escola, passei a sentir a necessidade de aprofundar meus estudos sobre as concepções de educação, escola e de sociedade que vivemos, assim como sobre as concepções de criança, infância e de ser humano em que nos pautamos para atingir os objetivos educacionais propostos. Especialmente, passei a indagar sobre como a concepção de diretor/gestor de escola que temos hoje influencia na Educação.

Deste modo, neste memorial, me atenho sobre a relação entre o trabalho do diretor educacional e as condições existentes para o seu envolvimento com a função social da escola, visando refletir sobre o quanto a concepção neoliberal de gestão escolar dificulta a constituição da escola pública, laica e de qualidade para todos. Para isso, o CEGE trouxe contribuições tanto para que eu conseguisse enxergar o ponto central da questão, que no momento se faz urgente, quanto para buscar respostas sob a luz de estudiosos que debateram o tema. Procurei fundamentar minhas reflexões nos estudos e nas análises que fiz ao longo da minha formação e prática educativa, para poder discorrer um pouco sobre elas neste memorial de formação.

3. O referencial teórico-metodológico

Ação, reflexão e superação... Reflexão, ação e transformação...

Conforme compreendi, durante minha formação na graduação, e também tive condições de aprofundar meus estudos ao longo dessa pós-graduação em Gestão Educacional, para interpretar e conseguir propor transformações no âmbito educacional a perspectiva do materialismo histórico dialético traz contribuições para fundamentar o processo de elaboração das minhas análises e, por consequência, para ressignificar a minha prática cotidiana. Dessa maneira, abordar os estudos de Freitag (1980), Sanfelice (2009; 2011), Minto (2010), Heloani e Piolli (2012), Ganzeli (2009; 2011), Souza (2009), os pressupostos filosóficos de Marx (1993) e Gramsci (2000), assim como de outros pensadores imbuídos deste referencial teórico-metodológico são imprescindíveis nesse estudo ao qual me proponho.

Para mim, poder dar continuidade às reflexões políticas educacionais, fundamentadas na perspectiva histórico dialética, é de grande contribuição, não só para complementar meus estudos, mas, também, para continuar buscando superar, cotidianamente, os desafios advindos da profissão que escolhi.

Dois anos atrás, a função de diretora escolar me trazia ainda mais angústias, tinha a constante sensação de ineficiência e, ao ouvir na vídeo-aula[34] de "Gestão Escolar" do CEGE, a professora Lindamir Cardoso Vieira Oliveira relatar que o administrador escolar, muitas vezes, sente o "incômodo pela sensação de não ter feito nada ao longo de um dia de intenso trabalho" e que isso faz com que "acabemos sentindo que não contribuímos com a construção do sujeito, nos afastando da especificidade da função educativa, do processo educativo", refleti sobre o fato e passei a reunir forças para buscar fundamentar outras posturas na realização de minha prática diária.

Assim sendo, comecei a entender a ideia de que o diretor educacional, em meio a realização de tantas atividades técnicas e burocráticas, acaba se afastando da essência da função da escola. Tal processo está atrelado à noção neoliberal de qualidade, a qual foi fundamental para legitimar socialmente as reformas na administração/gestão escolar no Brasil.

> [A qualidade] passou a ser pressuposto da eficiência mercantil, como sinônimo de "saldo positivo" na relação financeira entre cus-

34 Vídeo-aula da disciplina Gestão Escolar do DVD nº 01 – Aula 1, que compõe o material para estudo fornecido aos alunos do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

> tos e benefícios ou da eficácia e da produtividade necessárias ao mundo dos negócios. Essa "nova qualidade", por sua vez, distorce completamente o significado histórico de gestão democrática, gerada num momento muito específico da história brasileira. Em seu lugar, surge uma "gestão democrática" que atende melhor aos interesses dominantes dos mercados e das políticas de adequação do Estado brasileiro aos ditames do capital financeiro internacional. Por isso, tem de ser uma gestão "responsável", "moderna", mas pouco afeta aos problemas efetivos da escola e às reais necessidades do público que dela participa. Uma gestão que tende a minimizar a possibilidade de transformação do atual quadro da educação do Brasil. (MINTO, 2010, p. 192, grifos do autor)

Ao abordar a questão da substituição do termo administração por gestão, o texto "A administração escolar no contexto da Nova República e do neoliberalismo" (MINTO, 2010) nos esclarece que há "deformações e equívocos" em relação ao que os movimentos sociais e, consequentemente, os educadores, esperavam e propunham ao lutarem por mudanças na política educacional no final do período da Ditadura Militar. Por traz da proposta de gestão democrática há, ainda, fortemente, a influência da ditadura com "concepções técnico burocráticas da educação e da gestão que embasaram as políticas adotadas pelo Estado autoritário" (MINTO, 2010, p. 176). Os mecanismos já existentes, anteriormente, de controle da gestão continuaram sendo reproduzidos, mas com outra forma de imposição, a "autonomia ilusória" (idem.).

Este enfoque revela que os mecanismos de controle da gestão ainda estão, nos dias de hoje, nitidamente ativados e atuantes dentro das escolas, pois somos submetidos, de acordo com essa lógica, a trabalharmos todos os dias exatamente como Minto (2010) descreve:

> (...) o gestor passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração. (p.179)

Com isso, destaca-se que "a ideia de gestão designaria uma 'gestão técnica da educação' desvinculada do seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão" (MINTO, 2010, p. 179). Por este motivo, de acordo com a explanação da professora Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, na vídeo-aula[35] de "Gestão Escolar" do CEGE, precisamos "criar as possibilidades para a construção de uma autonomia da administração escolar", apesar de todas as dificuldades encontradas na gestão da escola. Assim, "criar uma teoria da administração escolar com toda a sua especificidade é algo que ainda precisa ser feito, pois estamos em processo (aqui no Brasil) de procurar, sobretudo, nos afastar da semelhança com a administração empresarial".

De tal modo, constatei que as dificuldades que encontrava no início da car-

35 Vídeo-aula da disciplina Gestão Escolar do DVD nº 01 – Aula 1, que compõe o material para estudo fornecido aos alunos do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP.

reira, enquanto professora, eram muitas e hoje, infelizmente, ainda as encontro, mas sob a perspectiva do gestor, pois estamos "todos no mesmo barco". E, por isso, tenho cada vez mais claro que "é preciso lutar pela escola estatal, gratuita, laica, de qualidade e de interesse público" (SANFELICE, 2011, p. 106). Para que consigamos lutar por ela, nós educadores, precisamos, sobretudo, articular "uma estratégia essencial" que está fundamentada na "autonomia, na crítica, no domínio de conteúdo, dos conhecimentos" principalmente porque "conhecimento é adquirido com trabalho, estudo, paciência, perseverança. Mas as condições que os educadores têm hoje vão contra essa corrente" (SANFELICE, 2011, p. 108).

Vale ressaltar que Freitag (1980), ao analisar a escola, o estado e a sociedade, aborda a realidade da educação brasileira apresentando a educação como um fato social, no qual todo o indivíduo sofre a ação educativa, integrando-se com o sistema social. A educação torna-se algo político por ser um processo de socialização e democratização. O próprio Estado, que ajuda na formação, também insere no indivíduo a questão da dominação e diferença de classe. Já a escola ensina que o indivíduo deve se formar e se especializar para produzir lucro e, implicitamente, ser dominado, inculcado pela ideologia dominante. Com isso, a escola contribuirá para que se reproduza a força de trabalho necessária à sociedade capitalista, além de garantir a manutenção do pensamento hegemônico burguês.

Deste modo, fazer a constante relação entre os estudos propostos no CEGE com a dinâmica da gestão escolar, vivenciada por mim, foi necessário tanto para elucidar quanto para exemplificar como estamos inseridos nessa lógica de sermos meros reprodutores da força de trabalho, meros executores de tarefas e, assim, não perceber a dimensão de nossa "alienação", pois somos induzidos, inculcados a acreditar que estamos fazendo o melhor pela Educação quando tentamos, empenhadamente, aplicar as políticas educacionais voltadas para o interesse burguês, sem nos darmos conta "de que lado" estamos. É incrivelmente avassaladora o que a lógica idealista, liberal, neoliberal, faz com os conceitos educacionais e seus propósitos, desde a sua primeira projeção de escola burguesa até as mais atuais políticas educacionais pós-modernas, a fim de atender seus objetivos capitalistas. Talvez o pior seja que, nas escolas, ainda não conseguimos nos organizar coletivamente a ponto de nos fortalecer para remar contra essa corrente de forma articulada, pronunciada. Por outro lado, sou levada a perceber que há caminhos para criarmos as possibilidades de superação desta realidade, através da organização do trabalho e estudo coletivo entre os educadores, como realizamos no CEGE.

Assim sendo, foi possível apreender, das aulas em "Gestão Escolar" no CEGE, com os professores Evaldo Piolli e Pedro Ganzeli, que somente no cotidiano da escola é possível identificar elementos e aspectos que caracterizam a especificidade da administração escolar. Destaco como o primeiro deles e, para mim, o mais relevante, a necessidade de ser professor, pois, conforme Teixeira (1961) nos esclarece, o professor administra a sua classe, planeja o trabalho pedagógico, ensina, orienta e guia seus alunos. Eis, então, ao meu entendimento, a principal especificidade da administração escolar, pois nela estão contempladas as funções de liderança, de comprometimento com a educação, de domínio das áreas do conhecimento, de autonomia pedagógica, de intermediador de conflitos entre os sujeitos, de integrador cultural,

social e histórico, de instigador crítico e político, de coordenador da dinâmica do trabalho coletivo, de motivador da autonomia refletida, participativa e autêntica, dentre outras várias funções que desempenhamos tanto como professor quanto como administrador/gestor escolar.

Outro aspecto importante a ser destacado, que é complementar ao apresentado anteriormente e inerente ao administrador escolar/professor, é a especificidade do ato educativo, da prática escolar, pois trabalhamos com seres humanos no processo formativo e, para tanto, o compromisso com a educação deve caminhar para além das habilidades técnicas e da administração empresarial. Embora estejamos sobrecarregados de tarefas e, muitas vezes, desanimados por sentirmos, todos os dias, na pele, que o administrador/gestor escolar está sendo transformado em um gerente administrativo meramente burocrático, isso não deve nos afastar do trabalho pedagógico, não podemos parar de lutar contra essa prática gerencial no campo educativo. Precisamos lutar contra a autonomia controlada, contra a ausência de recursos e condições de trabalho adequado para atingir os objetivos qualitativos da Educação. E, ao mesmo tempo, lutar a favor da construção de espaços democráticos que possibilitem aos sujeitos a reflexão sobre o significado do seu trabalho, a favor da autonomia que a nós, educadores, interessa, a favor de uma "teoria da administração escolar com toda a sua especificidade"[36].

Fazendo a relação com o cotidiano da gestão escolar é possível compreender, também, que a organização escolar vive mediante a legislação e a normatização elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação por meio de resoluções, ordens de serviço, entre outros, que determinam, o tempo todo e em todos os âmbitos, o caminho a seguir, proporcionando às escolas uma autonomia controlada (HELOANI e PIOLLI, 2012), uma "pseudo" gestão democrática. Assim, observa-se a hierarquia disfarçada nas redes de ensino, que está enraizada dentro das escolas e se revela através das disputas de poder entre os sujeitos envolvidos, o que dificulta a implementação de um planejamento participativo, pois, muitas vezes, vários sujeitos professores, funcionários, pais, crianças não acreditam que serão "ouvidos" pelos outros devido a sua função, seu cargo, ou, simplesmente, pelo lugar que ocupam nesta relação.

Como trabalho em uma escola de Educação Infantil, não poderia deixar de destacar uma condição histórica evidente na educação brasileira e, também, abordada no CEGE: o assistencialismo. Podemos afirmar que o assistencialismo ainda está muito presente na cultura das unidades de Educação Infantil, fato que nos empurra para a realização de um trabalho educativo precário e de pouca qualidade com as crianças pequenas. A dicotomia entre cuidar e educar não está somente no ideário de alguns educadores e dos pais, mas, também, é revelada pelas decisões e ações contraditórias as quais nossos dirigentes governamentais adotam em relação às instituições que atendem a primeira etapa da Educação Básica. Como exemplo, destaco, que ao mesmo tempo em que a Secretaria Municipal de Educação solicita um planejamento da prática pedagógica desenvolvida pela escola, também acaba respaldando o

36 Citação retirada daVídeo-aula da disciplina Gestão Escolar do DVD nº 01 – Aula 1, com a professora Drª Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. O DVD nº 01 faz parte do material para estudo fornecido aos alunos do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

trabalho de cuidar em detrimento do educar, devido ao elevado número de crianças matriculadas por sala – com inúmeras ordens judiciais chegando o ano todo – e a falta de educadores suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico diário. "Assim, a intencionalidade da ação organizacional torna-se problemática" (...); "uma organização descobre preferências através da ação mais do que age a partir de preferências" (COHEN et al, 1972 apud ELLSTRON, 2007, p. 453). O assistencialismo é um paradigma que precisa ser questionado, estudado e superado, para que consigamos construir uma escola de Educação Infantil que atenda às necessidades subjetivas e objetivas das crianças pequenas. Não podemos mais continuar nos deparando, na gestão do cotidiano escolar, com situações que nos aproximam de atitudes não planejadas, por serem pouco refletidas e discutidas coletivamente, que acabam por privilegiar somente a uma necessidade imediata da criança ou da família, e a negar o direito ao acesso à educação integral, desde a primeira idade.

Como podemos verificar, são vários os problemas a serem enfrentados na gestão escolar, mas, para mim, ainda, o mais gritante é o fato de que a rede municipal de ensino está nos empurrando para atuarmos como meros executores de tarefas, aumentando consideravelmente o trabalho burocrático e administrativo sem dar as condições adequadas e necessárias para a plena realização de nossas funções. Para exemplificar este "universo nebuloso", no qual está envolvida a função do diretor educacional atualmente, é necessário destacar que em várias escolas municipais não existe mais a figura do auxiliar administrativo, do secretário escolar, pois este cargo está considerado extinto, apesar de nossas reivindicações. Este fato revela, nitidamente, a ausência de preocupação em relação ao desvio de função dos gestores educacionais e à crescente demanda administrativa e burocrática das escolas.

Assim, muitas vezes somos envolvidos e cobrados por demandas "tarefeiras" que nos afastam completamente do trabalho político-pedagógico, nos tornando "gerentes". Heloani e Piolli (2012) nos alertam que "em nome da eficácia e eficiência, o gerencialismo vai deslocando a política para o terreno do desempenho e da rentabilidade (...) advinda do setor privado" (p. 34) e valorizado pela lógica do mercado, a qual nada deveria ter a acrescentar para a Educação. Aceitar este conceito de gestão na escola "é a negação do humano como sujeito da realidade histórica, a negação do homem-homem, portanto desumanização pelo esvaziamento da discussão política e da resistência politizada vinculada ao propósito da emancipação humana" (HELOANI e PIOLLI, 2012, p. 35).

Neste sentido, tanto os esforços profissionais quanto os pessoais destinados a desempenhar com qualidade a função de diretor escolar são inúmeros, principalmente, no que diz respeito à motivação dos sujeitos para a participação consciente e efetiva na construção e implantação de um projeto político pedagógico democrático (GANZELI, 2011) que atenda o interesse público.

Mais uma vez, em meio às minhas reflexões sobre a função social da escola e a relação com minha formação e prática profissional, sou levada a perceber o quanto o conhecimento histórico e o envolvimento político do diretor educacional é fundamental perante a luta contra a hegemonia capitalista neoliberal que conduz a Educação no Brasil.

Compreendo agora, que o diretor educacional terá sempre que indagar, junto com a equipe escolar, duas grandes questões: será que ainda estamos somente reproduzindo as condições concretas de vida (históricas, culturais, sociais e econômicas) que a sociedade capitalista necessita? E a nossa escola, como um instrumento regulador do Estado (que por sua vez demonstra estar a serviço do mercado, do capital), está contribuindo única e exclusivamente para a perpetuação do processo de desumanização que vivemos historicamente?

4. Uma possível conclusão

O compromisso com a utopia...

Longe da pretensão de propor uma conclusão sobre o tema neste momento, apenas procurei organizar minhas ideias para apresentar uma breve reflexão sobre os caminhos que trilhei durante a elaboração desta narrativa, caminhos que me fizeram aprender a superar os desafios na constante busca por trabalhar por uma Educação de qualidade.

A escola, atualmente, está totalmente vinculada à lógica neoliberal e, infelizmente, quando alguns de nós, na busca por fortalecer a luta contra hegemônica na Educação, tentamos instigar algumas reflexões críticas em nossas "reuniões de equipes", a fim de desvendar os interesses políticos e econômicos que determinam as ações educativas cotidianas, somos tolhidos, muitas vezes, pela ausência de interesse e de conhecimento histórico. Nota-se, com isso, que o consenso neoliberal atingiu, com primazia, seu objetivo e por isso, ainda não temos condições históricas de fazer a ruptura com a lógica do capital. Mas com estudo e domínio do conhecimento poderemos passar a ter (SANFELICE, 2013).

Todavia, em meio às contradições que o próprio capitalismo cria é que devemos nos agarrar para cavar brechas de elucidações libertadoras, emancipadoras, "superadoras" da lógica neoliberal. Somente com conhecimento histórico e envolvimento político, por parte dos educadores, é que fortaleceremos a luta contra "o processo de massificação do ensino, na acepção negativa da palavra, ou seja, sem projeto educacional, sem autonomia e sem qualidade" (MINTO, 2010, p. 194).

Vale salientar que a proposta do pensamento gramsciano, segundo Soares (2000), de elaborar uma "filosofia da práxis", transformando a mentalidade dos homens através da reforma intelectual, passa, necessariamente, pela escola, como instituição articulada com o projeto político de transformação social. Deste modo, afirmamos que a escola não é neutra, ela tem um comprometimento político e, portanto, é por essa via que ela poderá contribuir contra a hegemonia capitalista. Então, como poderemos deixar para segundo plano a primordial função do diretor escolar, o trabalho político pedagógico visando a formação integral do ser humano?

Neste sentido, concluo que atender a função social de uma escola pública de qualidade mediante ao constante distanciamento no/do trabalho político pedagógico (im)posto pela burocratização e pelo gerenciamento da gestão escolar é o grande desafio dos gestores educacionais brasileiros.

Contudo, conforme o professor Sanfelice (2011), nos alerta, nos levando a

acreditar no compromisso que temos com a utopia, penso como ele, que

> Não é possível que os educadores não consigam mais resgatar a autonomia, o domínio do conhecimento para não banalizar as coisas, naturaliza-las. Nada é natural, a não ser a própria natureza. Pela história, comprovamos como as estratégias foram montadas para que chegássemos ao ponto onde estamos hoje na Educação. Somos sujeitos da nossa própria história. As coisas acontecem por conta de nossa intervenção ou não intervenção. É essencial que os trabalhadores da Educação pensem como um coletivo, porque o que menos se quer na logica neoliberal é que os educadores sentem juntos e discutam, debatam, pensem, ajam juntos. (...) Não se quer a construção de um pensamento coletivo contra hegemônico. Essa ação deve ser um pacto coletivo, uma ação conjunta. Não há mudança se não a fizermos! (p. 108)

Carecemos acreditar que nossas ações cotidianas influenciam, positiva ou negativamente, a todos os demais sujeitos envolvidos com a escola, portanto, precisamos buscar "a compreensão dos fundamentos objetivos desses interesses (...) para se entender como se processam as mudanças no terreno educacional"(autor, ano, página), pois segundo Minto (2010)

> A efetividade da luta é decorrência da compreensão adequada da organização e do funcionamento das bases objetivas da sociedade. E é nesse sentido que se revela a fundamental importância do conhecimento da história, particularmente da história da educação brasileira, a fim de se perceber que é possível construir novos rumos para o futuro, sem reproduzir os erros do passado. (p. 195)

Logo, considerar o processo histórico das relações sociais, políticas e econômicas desenvolvidas pelos homens na sociedade e adquirir conhecimentos para lutar contra a hegemonia do pensamento liberal, criado e mantido pela e para a sociedade burguesa, são as condições concretas que temos para deixarmos de ser meros executores de tarefas burocráticas e nos posicionarmos a favor da escola pública de qualidade. Para tanto, teremos que lutar contra a "falsa consciência" que representa as relações sociais alienadas, ou seja, contra o pensamento que naturaliza o capitalismo e perpetua a ideologia burguesa. Isto significa "trabalhar na contra consciência" (SANFELICE, 2011, p. 108), para lutar pela transformação. E acredito que somos capazes!

Por fim, gostaria de agradecer pelos bons momentos de estudo vividos durante o CEGE e destacar que foram muito enriquecedores, não apenas para minha formação profissional, mas, também, para minha constituição como ser humano. E que, na elaboração deste memorial, busquei ser fiel às minhas memórias, da prática à formação e vice-versa, no intuito de poder compartilhar minhas singelas reflexões com a área da pesquisa educacional brasileira.

Referências Bibliográficas

ELLSTRON, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. RBPAE. Nú-

cleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da UFPR. Curitiba, PR, v. 23, n. 3, p. 449-461, 2007.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1980.

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, A.B. et al. (orgs.). Estudo, pensamento e criação. vol. II. 3ª.ed. p. 13-20. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP/ SEESP, 2009.

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli Aparecida Gonçalves; SIQUEIRA, Márcia Regina; FAHL, Deise Dias. Planejamento Participativo: construção histórica. In: GANZELI, P. (org.). Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p. 51-97.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, Trabalho e Desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista da APASE. Campinas, SP, n. 13., p. 30-39, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 9ª ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1993.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (orgs.). História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 169-197.

SANFELICE, José Luiz. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: BITTENCOURT, A.B. et al. (orgs.). Estudo, pensamento e criação. 3ª ed. v. II, p. 189-195. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP/ SEESP, 2009,

_____. Da pedagogia colonial à Educação mercantilista. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R. (orgs.) Educação e diálogo. Encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal, SP: Funep, 2011. p. 93-110.

_____. História e historiografia das políticas educacionais. Série Estudos.

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 35, p. 15-26, 2013.

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o Estado e a Escola. Porto Alegre, RS: Editora Unijuí, 2000.

SOUZA, Aparecida Neri. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTENCOURT, A.B. et al. (orgs.). Estudo, pensamento e criação. 3ª ed. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP/ SEESP, Vol. II, 2009, p. 99-117.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

PARTE IV

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A Equipe Gestora da Escola: Parte Fundamental do Processo de Efetivação da Gestão Democrática

Elaine Poppi Pastore[37]

Apresentação

Este memorial tem como objetivo apresentar minha trajetória de vida, desde a infância até a vice direção de uma escola pública do município de Campinas-SP, e algumas das ideias que tinha sobre os cargos da gestão da escola, mais especificamente da vice direção. Em seguida, busco discutir a prática diária da equipe gestora.

Uma das tentativas que se coloca nesse texto é mostrar como a história pode nos auxiliar na compreensão da construção de uma equipe gestora democrática e se, no dia a dia, conseguimos, efetivamente, caminhar nesta direção.

Ficará evidente nos relatos a seguir que as estruturas oferecidas nem sempre permitem à escola flexibilidade de escolha. Mesmo assim, dentro de alguns parâmetros pré-estabelecidos pelas instâncias e legislações superiores, a escola pode agir conforme seus planejamentos, necessidades e recursos.

Relatarei, neste trabalho, como as relações entre os gestores da escola facilitam ou dificultam as diferentes especificidades diárias e as possibilidades de ações autônomas, além de refletir sobre como a equipe gestora pode agir e efetivar a gestão democrática nas diferentes esferas: tanto com os pais e a comunidade escolar em geral, como com professores, supervisão escolar e Secretaria Municipal de Educação.

1. Da Infância à Vice Direção

> Você é aquilo que ninguém vê. Uma coleção de histórias, estórias, memórias, dores, delícias, pecados, bondades, tragédias, sucessos, sentimentos e pensamentos. Se definir é se limitar. Você é um eterno parênteses em aberto, enquanto sua eternidade durar. (Machado de Assis)

Começarei escrevendo sobre minha trajetória até chegar ao cargo em que estou atualmente: vice-diretora de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas, trabalhando especificamente com alunos do sexto ao nono ano e Educação de Jovens e Adultos[38] (EJA).

Nasci e fui criada em Campinas. Sou filha única de um casal, meu pai era torneiro mecânico e minha mãe dona de casa. Estudei o Ensino Fundamental em uma

37 Especialista em Gestão Educacional pela UNICAMP, Pedagoga pela UNIP e Vice diretora da EMEF/EJA Pres. Humberto de Alencar Castelo Branco no município de Campinas-SP.

38 No município de Campinas há duas modalidades da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Uma se refere ao Ensino Fundamental I, que contempla do primeiro ao quinto ano, também conhecida como Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) aqui em Campinas, e outra do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. É na EJA do Ensino Fundamental II que atuo.

escola municipal bastante conhecida aqui na nossa cidade, pois era escola modelo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Vicente Ráo. Nesta escola, fiz muitos amigos, inclusive amizade com professores, com os quais tenho contato até hoje. Vale ressaltar que o ingresso na escola não foi nada agradável (e vou contar o porquê), mas, em contrapartida, a escola também deixou ótimas recordações.

No ano de 1988 eu iria completar seis anos e precisaria frequentar a pré-escola, a qual ainda fazia parte do Ensino Fundamental. No primeiro dia de aula minha mãe me levou à escola e lá havia um lindo teatro de arena, onde estavam todas as mães e alguns poucos pais com seus filhos. A diretora da escola se apresentou – Dona Marina – e apresentou cada professor. Depois ela foi chamando pelo nome completo, aluno por aluno, para ir com seus respectivos professores. A minha professora era a "tia" Luiza. Quando ouvi meu nome ser chamado, minha mãe me falou para eu ir com minha professora. Quem disse que eu queria ir?! Agarrei minha mãe pelas pernas de um jeito que até a diretora teve que vir me puxar, juntamente com os inspetores. Finalmente, me arrancaram da minha mãe e me levaram para a sala de aula. Chorei horrores e, pela vidraça da sala, vi minha mãe indo embora, acenando para mim. E eu fiquei ali, me acabando de chorar. A tarde passou. Era hora de ir embora e eu já tinha parado de chorar. Foi traumatizante este dia! Os demais que se seguiram foram razoavelmente tranquilos, pois sabia que, no final do dia, minha mãe me buscaria.

Consigo me lembrar, até hoje, do cheiro que tinha minha sala de aula. O cheiro da massinha e das latinhas embaladas com plástico quadriculadinho azul marinho, que abrigavam nossos gizes de cera. Recordo-me do short saia e do hino nacional brasileiro sendo entoado semanalmente. Lembro-me do campeonato de queimada, de cada professora e professor que tive ao longo de todo meu Ensino Fundamental.

Lembro-me de uma professora em especial, a "dona Marli", professora da quarta série. Mulher imponente e firme, além de alta, linda e cheirosa, sempre preocupada com cada um de seus alunos. Vale lembrar que a fama dela na escola não era das melhores. Ela era muitíssimo exigente e também muito especial, pois se importava conosco além do necessário. Queria saber se tínhamos tomado banho, nos alimentado adequadamente, queria saber sobre nosso relacionamento com nossas famílias etc. Ela nos olhava com carinho e afeto e, além dos conhecimentos específicos, nos ensinava sobre o amor através de sua preocupação. Foi por causa dela, na quarta série, que comecei a sonhar em ser professora.

Nessa época, com mais ou menos dez anos de idade, brincava muito de "escolinha" com uma amiga que conheci na escola e que, coincidentemente, morava no começo da minha rua. Como brincávamos muito na casa dela, ela mandava mais que eu na brincadeira. Eu, então, acabava quase sempre sendo a "aluna" e não a professora – posição tão almejada por mim. Sendo assim, brincava de ser professora em minha casa, com minhas cachorras e minhas bonecas. Colocava minha lousinha em cima de um carrinho de feira da minha mãe e ensinava a todos.

Os anos se passaram sem que eu pensasse na profissão que teria futuramente, mas, na oitava série, era hora de escolher um curso para o Ensino Médio. Tinha algumas opções em escolas públicas. Opções em escolas particulares, meus pais não teriam condições de pagar. Dos cursos públicos, nada me interessava. Nem proces-

samento de dados, nem nutrição, nem química, nem magistério (que me encantava quando criança), nada. O que eu queria mesmo era ir para o colégio que a maioria dos meus amigos iria: cursar o Ensino Médio regular. Mas, meus pais me falavam que eu deveria ter uma profissão, pois não sabiam se teriam como pagar um curso universitário e que eu deveria me garantir já em nível técnico. Assim, eu mesma poderia pagar um curso superior, se e quando necessário.

Mesmo contra minha vontade, meus pais me inscreveram em uma prova para conseguir uma vaga num curso de magistério em uma escola próxima de casa. Além dessa escola oferecer o magistério em tempo integral, ainda oferecia uma bolsa de um valor mensal aos alunos. A escola se chamava CEFAM (Centro Específico De Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Essa escola era muito bem conceituada na formação de professores, no Estado de São Paulo. Fiz a prova e, claro, não passei. Não era do meu interesse. Anos depois, fui me dar conta da chance que desperdicei.

Dias depois, minha mãe ficou sabendo, através de uma amiga, que a escola que ficava ao lado do CEFAM não precisava de prova e também tinha o curso de magistério. Meus pais não tiveram dúvida, foram lá e me matricularam. Estava fadada a fazer o magistério, não teria opção. Essa escola chamava-se: Escola Estadual Sebastião Ramos Nogueira; e foi lá que cursei o magistério.

Como nos dois primeiros anos as matérias eram do Ensino Médio regular, o início do curso foi tranquilo. No terceiro ano, pensei que seria tedioso, pois teríamos as disciplinas voltadas para o magistério até o final do curso, ou seja, por dois anos. Mas, para minha surpresa, tudo que se relacionava à docência, em especial a disciplina de Psicologia, me fazia ficar encantada pelo curso e agradecida aos meus pais pela escolha feita por mim.

> Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: conjugam-se, completam-se e me dão hoje a impressão de realidade. (GRACILIANO RAMOS apud PRADO e SOLIGO, 2007, p.62)

Passados os quatro anos de magistério, novamente era hora de escolher. Agora era a vez do curso superior. Queria Psicologia, sem dúvida, pois foi a matéria com que eu mais me identifiquei no magistério. Aqui em Campinas, no início dos anos dois mil, os únicos cursos de Psicologia eram integrais e pagos. Mais uma vez, minha vontade não pôde prevalecer. Eu tinha que trabalhar e meus pais jamais conseguiriam pagar um curso desses. Escolhi, então, a Pedagogia, curso que dava continuidade ao magistério e que tinha um valor acessível.

Após um ano do curso de Pedagogia iniciado, comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil em meu bairro. Fui, então, conquistada pela educação. Percebi que jamais sairia da escola. Fiquei apaixonada por ensinar. Ajudar as crianças a descobrir o mundo, as letras, os números, a arte. Estava encantada com este universo.

Trabalhei em outra escola de Educação Infantil, até que prestei um concurso público na cidade vizinha, em Hortolândia-SP, e fui nomeada. Lá fui trabalhar com Ensino Fundamental e me dei conta de que era com crianças dessa idade (de seis a

dez anos) que gostaria de trabalhar.

Dois anos depois, prestei outro concurso público para o cargo de professor Estadual e fui nomeada para trabalhar em Sumaré-SP, cidade vizinha a Hortolândia e Campinas. Comecei a "dobrar" período, como se diz quando se trabalha em duas escolas. Cumpria jornada em uma escola das sete ao meio-dia e, na outra, da uma às seis da tarde – e, em um dia da semana, ficava à noite para fazer as reuniões de planejamento. Foram quatro anos nessa rotina cansativa, mas era muito prazeroso, pois estava trabalhando no que realmente gostava. Tinha me encontrado.

Em 2010, como iria me casar, não queria continuar trabalhando o dia todo. Então, acabei optando só por Hortolândia. Morando em Campinas, tinha interesse em trabalhar aqui em minha cidade. Assim que o edital do concurso aqui em Campinas foi publicado, iniciei um curso preparatório para concursos, visando o cargo de professora de Educação Infantil. Passei no concurso, mas não fui chamada tão rapidamente.

Assim, continuei trabalhando em Hortolândia e pensei que, com minha formação e experiência, em alguma área da gestão da escola eu poderia fazer a diferença. Sabia que podia alçar voos mais altos e contribuir ainda mais com a educação.

Como ainda não tinha previsão de quando seria nomeada em Campinas, resolvi, então, prestar um concurso interno para cargos da gestão escolar em Hortolândia. Fiz uma prova e passei. Fiz uma entrevista e me convidaram, então, para trabalhar como Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Infantil. Mas minha trajetória como coordenadora durou apenas dois meses, pois fui nomeada em Campinas, onde trabalhei por três anos.

Sentia que não me bastava estar ali, com as crianças pequenas. Sabia que contribuiria mais trabalhando na gestão da escola. Preparei-me, então, para prestar o próximo concurso público voltado para a gestão escolar aqui no município de Campinas. Escolhi o cargo de vice direção, uma vez que imaginei poder caminhar tanto para o lado pedagógico, como administrativo.

Fui nomeada e, em maio de 2013, optei por assumir a vice direção em uma escola de Ensino Fundamental em um bairro próximo à minha casa. Fiquei radiante, muito feliz. Mas a vaga era para tarde e noite, o que me deixou apreensiva no inicio, mas encarei o desafio. Nunca tinha trabalhado com os alunos do sexto ao nono ano e muito menos na EJA, mas estava muito empolgada em aprender. É nesta escola, trabalhando à tarde e à noite, em que ainda estou.

2. Contextualização Histórica da Escola Pública no Brasil

> Temos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. (Jorge Larrosa)

Através das experiências que vivenciei nas escolas em que trabalhei como professora e, também, na escola em que estou como vice diretora, percebi que pesquisar sobre a história da gestão me ajuda a compreender algumas das conquistas

que fizeram a escola avançar ao longo dos anos e alguns aspectos em que ainda a escola pode evoluir.

Contextualizar a história das escolas brasileiras é buscar compreensão para os modelos atuais relacionados às políticas educacionais de gestão democrática da escola pública. Os períodos históricos, políticos e sociais pelos quais o Brasil passou, nos oferecem informações e nos fazem compreender e ter bases para: possíveis novos caminhos para a gestão escolar; reformulação de currículos; reorganização dos cursos de formação de professores; enfim, de forma a buscarmos uma escola mais justa e que ofereça, cada vez mais, uma gestão participativa e democrática, com forças representativas dos interesses da comunidade escolar.

Vale lembrar que a conceituação de alguns termos é de extrema importância para se compreender a história do processo educacional em nosso país. Sendo assim, entende-se por educação a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela cultura humana. A escola é a instituição que sistematiza e oferece esses conhecimentos.

Enquanto o Brasil ainda era monarquia, a educação era oferecida gratuitamente, para que se pudesse ler a Bíblia. Apesar dessa gratuidade, a escola não era pública, voltada aos interesses da população em geral. Poucos tinham acesso a ela, que servia aos interesses da Igreja.

Com o início da era republicana no Brasil, houve a tentativa de desvincular a escola da religião. A economia se desenvolvia a partir do plantio de café, que crescia em algumas regiões do Brasil, começando a exigir novas profissões que necessitavam de leitura e escrita. Nesse período, cada estado passou a se responsabilizar pela sua educação e, especificamente, no estado de São Paulo, a educação passou a ser obrigatória. Foram criados, então, dois tipos de escolas: os grupos escolares, que eram os carros-chefes (e serviam à elite); e as escolas isoladas (feitas para todos), que foram se acabando, aos poucos[39]. Fica evidente que a escola foi instalada para atender, naquele momento, aos interesses das classes dominantes, ou seja, dos burgueses, classe hegemônica que queria destituir o poder que a Igreja tinha sobre as pessoas.

O sistema capitalista também já estava posto, tanto através da agricultura, como da produção de bens de consumo. Nas fábricas e indústrias havia mão de obra masculina e feminina, mas às mulheres se pagava menos. A partir da inserção delas no mercado de trabalho, surgia a necessidade de criar creches, para que quem fosse mãe tivesse onde deixar seus filhos no período em que estivesse trabalhando – até porque investir nos filhos era, também, investir no futuro trabalhador.

Ao estudar tais questões, me deparei com alguns conceitos que foram surgindo. Eles tratavam da abordagem histórica da gestão escolar. Um dos termos utilizados pelo professor Sanfelice, fez-me pensar na diferença entre escola pública e escola estatal. O termo "estatal" não tinha, até o momento, chamado minha atenção. Descobri alí, que a escola estatal defende os interesses dos governos mais isoladamente, enquanto que a escola pública defende e aplica, na medida do possível, as

39 Conceitos apresentados na primeira aula deste curso (CEGE – Curso de Especialização em Gestão Escolar), em 31de agosto de 2013, pelo professor José Luis Sanfelice e sua auxiliar Lidiany Godoi, na disciplina "Gestão Escolar: abordagem histórica".

políticas públicas educacionais num âmbito mais geral, amplo e nacional. "A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar" (PARO, 2000, p.16).

Na escola em que trabalho, por exemplo, temos salas de aula com sua capacidade de alunos matriculados esgotada. Não temos mais vagas a oferecer. Há legislações municipais que regulamentam a quantidade ideal e até quantos alunos podemos chegar, dependendo da metragem da sala de aula. Porém, quando chega um aluno solicitando vaga, pois está vindo de um bairro afastado, ou de outra cidade ou estado, somos obrigados a matriculá-lo, pois há uma legislação federal que se sobrepõe à municipal – LDB 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996). Assim, a qualidade da educação que é oferecida vai ficando reduzida.

Tomemos por base o primeiro ano do Ensino Fundamental, em minha escola, no ano de 2015. Estamos com uma sala com trinta e dois alunos, sendo que o ideal para esse ano/série seria vinte e cinco, podendo chegar a trinta conforme a metragem da sala. Já ultrapassamos, em dois alunos, o limite máximo. Esse problema gera outros para além da questão da quantidade. Os professores acreditam que os gestores da escola poderiam fazer mais para barrar a quantidade excessiva de alunos. Mas não temos como, pois é uma determinação legal. A qualidade do trabalho do professor fica prejudicada, uma vez que ele tem que se dividir entre mais alunos que o ideal. Assim, muitos professores se voltam contra a gestão, acreditando que esta não o auxilia para o bom desenvolvimento de seu trabalho.

Sabemos que as urgências surgem constantemente em nosso dia a dia na escola, mas não se pode viver em função delas. O planejamento, a organização das tarefas, das metas e ações, devem ser o norte que guia o trabalho do gestor escolar. Também acredito que os alunos não devem ficar sem vagas, mas cabe à administração municipal suprir essa demanda, construindo novas escolas e adequando as já existentes.

Continuando a contextualizar a escola e sua gestão no tempo, desde 1940 até o final de 1970, o termo para se referir ao diretor e vice diretor escolar era administrador escolar. Essa nomenclatura já nos remete ao sistema capitalista e burocrático.

> O papel do administrador se resume, na maior parte das vezes, em manter bem o serviço de portaria do estabelecimento. A portaria mantém perfeita ordem, porque todos que precisam entrar encontram lugar para entrar, os professores e alunos se dirigem às suas classes, e o ensino se realiza, porque essa "ordem" existe. (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89)

A palavra administração vem carregada de conceitos como: burocracia, hierarquização, persuasão. Estas são bases perfeitas para se instalar no sistema capitalista. Supõe-se que o administrador tem meios pelos quais obterá resultados certeiros, conforme cálculos, como em uma administração mecânica. Mas, como realizar esse tipo de proposição dentro de uma escola, composta por pessoas, seres subjetivos que traçam caminhos próprios, específicos?

O capitalismo, no final da década de 1970, começa a entrar em crise, uma vez

que a tecnologia foi avançando em grande velocidade em função da necessidade da população, exigindo maiores competências e competitividade. A tecnologia rígida, que só produzia um tipo de produto, não servia mais. Era preciso ter uma maior flexibilização do trabalho[40], onde se produz uma diversidade de produtos.

O Brasil, na década de 1980, passa, também, por uma grande e importante transição política, com o movimento das eleições diretas para presidência da república, não sendo mais um país com governo ditatorial, graças à pressão que foi exercida pela população para que o regime governamental fosse alterado.

> Foi uma "transição de continuidade", pois não trazia mudanças substanciais para a sociedade brasileira no que se refere à superação da pobreza, da miséria e da falta de acesso á educação. A rigor, a transição para a democracia foi, de muitos aspectos, uma ilusão. (ANDREOTTI, 2010, p. 179)

A partir das mudanças no campo político, a população brasileira, que já tinha ido às ruas pedir as eleições, movimento conhecido como "Diretas Já", passou a reivindicar, com maior ênfase, seus direitos, dentre eles lutar por uma educação nacional com políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino e maior acesso da população ao ensino.

Nos anos que seguiram, a escola foi atuando na sociedade de maneira cada vez mais abrangente, passando a atender um número de pessoas cada vez maior, que, minimamente, sabia o que esperar dela. Então, era necessário contar com professores e administradores preparados para essa nova demanda que surgia. Fazia-se necessário contar com pessoas competentes. A escola precisaria ter bases sólidas para suportar tudo o que viria pela frente.

3. A gestão democrática da escola pública

Em meados dos anos 1980, com uma nova organização política no Brasil e também com a Constituição Federal em 1988, as escolas públicas brasileiras também precisaram se reorganizar, inclusive na maneira de administrar a escola. Crescia tanto a quantidade de alunos, como, também, a reinvindicação da comunidade escolar de uma maior participação nas tomadas de decisão.

> Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas hoje nas escolas. (PARO, p. 74-75 apud OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p. 74-75)

40 Flexibilização do trabalho: termo apresentado na vídeo aula da professora Marcia de Paula Leite na disciplina "Relações de trabalho e profissão docente", ministrada pela professora Aparecida Neri, em 22 de março de 2014.

Uma das mudanças ocorridas, sobretudo a partir da década de 1990, é a gradativa mudança de terminologia. Passa-se a utilizar, com maior frequência, o termo "gestão escolar" e, cada vez menos, "administração/direção escolar". Até hoje não há um consenso sobre qual termo utilizar para se referir ao diretor e vice diretor escolar. Aqui em Campinas, utiliza-se o termo "Especialista" para se referir aos cargos da gestão da escola[41], direta ou indiretamente ligados ao processo educacional.

Voltando a contextualizar a história da gestão democrática no Brasil, o texto que passaria a vigorar na Constituição Federal foi formulado por dois grupos. O primeiro grupo organizou o "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". Esse fórum pretendia defender a participação da população na gestão democrática do ensino público.

> A Constituição Federal, também conhecida como "Constituição Cidadã", sustenta-se em três grandes pontos fundamentais para a afirmação de um projeto de sociedade democrática: (i) a ampliação dos direitos sociais (como educação, saúde etc); (ii) a consideração dos grupos sociais tradicionalmente excluídos dos direitos fundamentais do homem (como os trabalhadores rurais, as crianças e adolescentes, dentre outros); e (iii) a afirmação da participação como princípio norteador da sociedade brasileira, nos termos da lei. (GADOTTI, 1997 apud AQUINO, 2009, p. 254)

Já o segundo grupo era ligado a interesses privados e, contrariamente ao primeiro, pretendia limitar essa participação.

O texto da Constituição Federal, na parte que trata da educação e da gestão democrática da escola pública, cita que o princípio da democratização estará assegurado para qualquer ação futura. Dessa forma, fica posta a participação e acesso às informações referentes às tomadas de decisão dentro das escolas através dos Conselhos de Escola que, historicamente, traziam a população apenas para tomar ciência das decisões já acordadas. Realidade não muito diferente da encontrada na maioria das escolas atualmente, onde só se comunica o que já foi decidido. Segundo Aquino (2009):

> A gestão, portanto, não é de responsabilidade apenas de uma pessoa, mas sim de todos. Independente da estrutura organizacional adotada, esta tem que atuar em regime de cooperação e de transparência de gestão (administrativa, financeira e pedagógica). (p. 255)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, vários artigos tratam da gestão democrática da escola pública, onde é apresentada a participação da comunidade nas tomadas de decisão, sendo isso de suma importância para que se efetive a gestão democrática, que passa a estar cada dia mais presente.

Durante as aulas[42], aprofundei meus conhecimentos relacionados à gestão democrática. A equipe gestora da escola deve favorecer o trabalho do coletivo e pro-

41 Entende-se por equipe gestora da escola os cargos de: diretor educacional, vice diretor educacional e orientador pedagógico. Já por "Especialista", além dos gestores das escolas, incluem-se também: Supervisor Educacional e Coordenador Pedagógico que trabalham no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) ou especificamente na Secretaria Municipal de Educação.

42 Especificamente na aula do professor Evaldo Piolli, juntamente com sua auxiliar Carolina Andreatto, na disciplina de "Gestão Escolar", em 05 de outubro de 2013.

piciar oportunidades para que os professores, alunos, funcionários e comunidade em geral, exerçam sua prática intelectual e política dentro e fora da unidade escolar. Mas para essa gestão democrática ser efetiva, não basta que a comunidade escolar seja legalmente estabelecida no Conselho de Escola e na produção do Projeto Pedagógico. A escola precisa ser acolhedora, ser instigante e convidativa. Nesse sentido, a equipe gestora da escola tem papel fundamental.

A gestão participativa[43] ocorre quando todos os membros da comunidade escolar estão envolvidos, com afinco, no processo educacional; quando as ações, propostas, tomadas de decisões, acompanhamento e revisão do trabalho, são de conhecimento de todos e as discussões e decisões são do grupo. Caso essa participação não ocorra de maneira efetiva, o trabalho e sua estrutura acabarão ficando fragmentados, com rupturas e sem sentido para a comunidade escolar. Enquanto que, se houver coesão e convergência de ideias e decisões, haverá, por consequência, um fortalecimento do próprio sentido de coletivo, fortalece-se o compromisso e a participação passa a ser prazerosa. "Não se deve confundir o coletivo. O coletivo é mais que um grupo, pois o que o define é a construção de regras e ofícios que vão nortear as relações interpessoais e de trabalho". (HELOANI e PIOLLI, 2012, p. 30-39).

Faz-se necessário refletir sobre como os gestores da escola podem efetivar a gestão democrática. É preciso ter clareza sobre o que é a gestão democrática e como, efetivamente, colocar em prática, mesmo que paulatinamente – mas sem vagareza – seus preceitos no dia a dia da escola. Nesse sentido, é preciso saber delegar autoridade aos diversos setores da escola, dividindo responsabilidades.

> Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, funcionários, alunos, pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse despeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada... Hoje quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe "não". Tornar-se-á muito mais difícil dizer "não", entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e seja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (PARO, 2000, p. 12)

Outro ponto relevante que também deve ser levantado refere-se à possibilidade de colocações, ideias e sugestões: para que a gestão democrática seja exercida dentro de uma escola é necessário que uma pessoa dê abertura ou permita que colocações sejam feitas, ou então não há, efetivamente, o exercício da democracia. Ora, em um local democrático não se pede abertura ou espaço. Isso já está posto. Todos podem sugerir e opinar. Se isso não acontece, então, na prática, a democracia não está sendo efetivada. É preciso que a democracia seja exercida dentro da escola sem requerer a autorização ou concessão de outra pessoa. As pessoas precisam sentir-se livres para poderem se colocar, sem restrições ou constrangimentos. Qualquer relação que estiver estabelecida em bases autoritárias nega a liberdade de pensar e agir do ser humano, características determinantes de sua condição.

43 O professor Pedro Ganzeli também nos auxiliou a entender o conceito de gestão participativa em sua aula 19 de outubro de 2013, na disciplina "Gestão Escolar".

Já participei de escolas onde cada grupo de funcionários tinha seu líder, ou seja, uma pessoa que dá diretrizes e caminhos para que a execução das tarefas seja feita com qualidade. Isso não quer dizer que outros membros daquela equipe não possam se colocar, mas sabe-se que há alguém por trás disso. Isso também auxilia muito a gestão da escola.

Em uma das aulas[44], o professor Evaldo Piolli nos chamou a atenção para alguns aspectos extremamente relevantes e que me fizeram refletir sobre as realidades que temos em nossas escolas, onde, nem sempre, a gestão democrática e participativa está presente. Ele citou dois exemplos de cooperação que podem nos ajudar a encarar e vivenciar nosso dia a dia. Um dos exemplos foi o da cooperação simples, ou seja, na construção de uma casa, por exemplo, um dos trabalhadores é responsável pela compra de materiais, o outro pela montagem arquitetônica do projeto de construção, outra pessoa por levantar a estrutura da casa, outra pessoa é responsável por fazer o telhado etc. Nesse caso, todos os trabalhadores se reuniram no início da construção e, pelas suas habilidades e disponibilidades, dividiram as tarefas. E o mais importante: todos sabiam o objetivo e o que seria o produto final. O outro exemplo de cooperação é a cooperação das grandes empreiteiras, a cooperação capitalista, onde ninguém se reúne no início do processo de construção. Cada um só sabe a respeito de sua tarefa, não há visão do todo e não há cooperação. Cada um só executa seu trabalho sem sequer saber o produto final, são tarefas estanques. Esse exemplo, se transportado para a escola, nos dá pistas sobre qual tipo de cooperação é exercida.

Se, na escola, há a cooperação simples, há reuniões de planejamento no início do ano letivo onde metas serão traçadas a fim de atingir determinados objetivos. Todos saberão sobre suas tarefas e de seus parceiros de trabalho e caminharão rumo a um objetivo comum. O problema é que já encontrei escolas que traziam seus objetivos traçados, não ouvindo as propostas de seus professores e funcionários para o decorrer do ano. Algumas nem sequer convidavam seus funcionários a participar, julgando-os à margem da educação.

Muitas vezes, temos professores e, também, funcionários, que não sabem a finalidade de seu trabalho. Secretários de escola que não sabem seu trabalho. Auxiliares de limpeza que não sabem sobre seu trabalho. Vigilantes que não sabem sobre seu trabalho. Não que eles não saibam executar as tarefas pertinentes à sua função, mas eles não têm visão do todo. Eles não sabem que estão ali fazendo educação! Eles só executam sua parte, sua aula, seu trabalho, sua limpeza, ou seja, não há cooperação entre os pares. E pior, muitos diretores e equipes gestoras não agem em função do fim, mas em função dos meios e das demandas urgentes. Todos precisam ter consciência do produto final, do que chegará ao aluno. Porteiro faz educação, faxineiros fazem educação, cozinheiros fazem educação, vigilantes fazem educação. Não é tarefa que cabe só ao professor.

Tendo isso como base e princípio, a liderança, a gestão escolar, contitui parte fundamental, que fará cada pessoa entender seu papel dentro da escola e agir em cooperação.

Liderança inteligente é aquela que cria seres autônomos e não hete-

44 Aula ministrada em 05 de outubro de 2013, na disciplina "Gestão Escolar".

> rônomos – porque heterônomo é o Carlitos, o indivíduo que aperta a porca 12 vezes ao dia e não tem a menor ideia do que está fazendo. Líderes mostram a relação entre a tarefa e o objetivo principal, a missão, a causa. O bom líder não é aquele que dá a tarefa, mas o que dá a causa. Ou é aquele que consegue atribuir à tarefa o sabor de causa, de missão. Quando se pergunta ao Carlitos o que ele faz na fábrica, ele diz que aperta porcas. Ele não sabe que está fabricando um motor, que vai para um avião, que vai transportar pessoas. Ele é um ser 100% heterônomo. Acho que a liderança inteligente cria seres autônomos, que têm automotivação, que não dependem permanentemente da presença física do líder, do chefe. (CORTELLA e MUSSAK, 2012, p. 76)

Sem saber para qual finalidade exercemos nosso trabalho, não sabemos que caminho seguir. Ao líder/gestor/administrador cabe a função de agregar, de trazer para perto, fazer com que todos participem das reuniões de planejamento educacional. Assim, serão consideradas quais são as questões e demandas reais e importantes. Claro que algumas demandas exigirão um olhar especial e orientação da gestão, mas a condução dessas decisões é que precisa ser cuidadosamente realizada com segurança e delicadeza, por todos.

Fica evidente que se a gestão da escola assumir um papel autoritário, ela estará se responsabilizando pelas possíveis, catastróficas, consequências. Vamos imaginar que a equipe gestora da escola não seja democrática. As decisões serão tomadas sem consultas prévias e, muitas vezes, sem planejamento. Daí, quando as instâncias superiores cobrarem metas, medidas, posturas e índices, haverá só a figura do diretor escolar ou do vice diretor escolar para responder pelo andamento da escola. Será mais fácil questionar o porquê a equipe gestora, mesmo tendo o controle de tudo em suas mãos, não alcança o desejado, o esperado. Assim, os setores superiores se isentarão de algumas responsabilidades e irão culpabilizar a escola por eventuais fracassos.

Imaginemos, agora, uma gestão que ouve seus professores, funcionários, e que possui um Conselho de Escola participativo, um grêmio com alunos reivindicando direitos e lutando por eles, onde se planeja, se organiza, se constrói alternativas para alcançar determinados objetivos. Todos poderão responder pela escola e terão, além de muitas vozes a favor dela, argumentos consistentes, pois saberão sobre a realidade escolar. Com a participação de todos em todo o processo educacional, ganha-se força para cobrar e questionar acerca do dia a dia da escola. Consequentemente, haverá maior interesse em lutar por uma educação de qualidade.

Há alguns anos, presenciei uma mãe de aluno que ajudava a escola nos finais de ano, nas renovações de matrícula. Ela se disponibilizava a ir por uma semana ajudar, pois cerca de 700 famílias iriam assinar a rematrícula de seus filhos e era preciso manter a documentação em ordem. Ela sabia que era impossível uma secretaria só para dar conta dessa demanda, por isso ajudava. Ela era um apoio e tanto. Mesmo quando já não tinha mais seus filhos nessa escola, continuava participando da época das rematrículas. E cobrava as famílias na hora da entrada e saída, perguntando se eles já tinham ido assinar a documentação. Porém, após alguns anos, a escola teve uma diretora que achava isso um absurdo. Como uma pessoa "estranha" estaria me-

xendo na documentação de aluno. Na minha opinião, não é uma pessoa "estranha"; é uma colaboradora, querendo aliviar a escola, ajudar no processo escolar. Qual intenção essa mãe teria de extraviar um documento? Ela estava fazendo parte do processo e, com a proibição de continuar nos ajudando nos finais de ano, nunca mais apareceu.

Isso não poderia jamais acontecer, acredito. Ajudas são sempre bem vindas e integrar as famílias não só em festas e eventos, fazem-nas sentirem-se parte daquele local. A escola passa a ser mais valorizada e respeitada.

Nas reuniões de avaliação e planejamento, nas reuniões de pais, de conselho de escola, nas mostras educacionais, nos eventos, estudos do meio, enfim, todos estes são momentos para que todos participem ativamente das decisões a serem tomadas e dos melhores caminhos a serem traçados. A cada situação, devemos exercitar essa gestão democrática e participativa, sempre com a noção de que ela não é construída do dia para a noite. Ela é um processo que, ao longo do tempo, vai tomando forma e envolvendo a todos que estão na escola, direta ou indiretamente.

4. A Equipe Gestora da Escola: sua responsabilidade na efetivação da Gestão Democrática

> Se quisermos caminhar para esta democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. (Vitor Henrique Paro, 2000)

A estrutura da gestão escolar no município de Campinas comporta um diretor educacional, um vice diretor e um orientador pedagógico (OP) ou dois (se houver necessidade, dependendo da quantidade de alunos). Há, também, a seguinte situação: os membros da equipe gestora se dividem entre duas unidades educacionais em função de seu pequeno porte.

A escola em que trabalho conta com um diretor, dois vice-diretores e um orientador pedagógico. No meu caso, trabalho na parte da tarde e da noite. Sendo assim, fico diretamente com os alunos do sexto ao nono ano e, neste mesmo segmento, com a EJA. Estou na vice direção há dois anos, ou seja, quando o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) começou, eu tinha acabado de ingressar neste cargo. Antes disso tinha trabalhado como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental por aproximadamente onze anos.

Enquanto professora, sempre acompanhei o trabalho da gestão das escolas em que dava aulas. Mas, estar dentro da equipe gestora me fez repensar as práticas, tanto da sala de aula, quanto as práticas da gestão escolar. Sempre achei que sobrava tempo quando se estava na gestão de uma escola. Não sabia o quão grande era a demanda de trabalho e de burocracia. Por outro lado, também fui observando e vivenciando que algumas burocracias são necessárias para que as coisas caminhem a contento.

Uma das tarefas que tivemos que realizar aqui neste curso[45], solicitava que

45 Tarefa solicitada na disciplina "Planejamento e Avaliação" com orientação do professor Newton

relatássemos um dia de trabalho nosso na escola. A partir desta reflexão, pude observar que faço muito mais coisas no meu período de trabalho do que pensava, e ví, também, que executo muitas tarefas burocráticas, o que, em um primeiro momento, me inquietou. Fiquei um pouco incomodada, pois, inicialmente, pensei não ter estudado tanto tempo para ficar fazendo bilhetinhos, atendendo telefonemas, ou, então, planejando datas de eventos. Após a reflexão solicitada pela tarefa, notei que meu trabalho tinha extrema importância, uma vez que ele direcionava e organizava muitas ações de professores, funcionários e alunos dentro da escola.

Quando ainda trabalhava como professora, fazia, quase que diariamente, reflexões e apontamentos sobre minha prática diária e, também, dos fatos vivenciados pelos alunos e suas conquistas e/ou dificuldades. Já na vice direção, nunca tinha separado um tempo para fazer registros acerca do meu dia de trabalho e, também, não havia me atentado para a importância desta reflexão nesta nova função.

Vale ressaltar que nós, gestores da escola, temos que identificar nossos problemas para que, em seguida, possamos fazer reflexões e traçar metas assertivas em prol dos avanços que queremos buscar. Temos que apurar nossos olhares e enxergar além do que está posto, claro, visível aos olhos. Se, em nenhum momento de nossa rotina diária, tivermos espaço para observar, colocar nossas inquietações no papel e, a partir delas, estudar possíveis soluções e/ou melhorias, não alçaremos voos rumo ao avanço. O registro posterior ao tempo/espaço do fato ocorrido possibilita uma reflexão com novas interpretações. Hipóteses e resoluções de eventuais situações podem vir à tona com o distanciamento da ação. Também é de suma importância, compartilhar nosso registro com nossos pares, para que novas ideias possam surgir. Aqui no CEGE, muitas vezes, fazíamos isso. Nos encontros, as trocas de conhecimentos e experiências me auxiliavam muito na condução das situações.

É evidente que, em nosso dia a dia, muitas vezes, vamos sendo surpreendidos por uma rotina maçante que exige muito de nós. Muitas vezes a quantidade de trabalho é imensa e a rotina exaustiva. Mas, como bem disse o professor Dr. Bryan[46] "a pessoa tem que ser sujeito de seu tempo e não paciente". Nesse sentido, estou buscando em minha pratica diária, repensar minhas ações, elencar prioridades e buscar socializar minhas reflexões com meu grupo na escola e, também, aqui nos encontros aos sábados. Esse momento tem sido riquíssimo, pois encontro colegas e compartilho sugestões, propostas e inquietações.

A equipe gestora da minha escola (a partir deste ano - 2015), também procura, semanalmente, se reunir para planejar as ações futuras, conversar sobre o andamento pedagógico e administrativo, organizar as reuniões de planejamento com os professores, enfim, para dialogar sobre demandas diversas. Esses momentos são de extrema importância, pois podemos combinar como agir. Assim, busca-se não haver divergências de pensamentos.

Estar na vice direção é ter contato com uma realidade bastante delicada. Acredito que o papel do diretor é fundamental na construção da gestão democrática, pois através de sua postura, de suas falas, de suas colocações e decisões, você vai

Bryan e sua auxiliar Sueli Palmen, em 26 de abril de 2014.

46 Aula ministrada pelo professor Dr. Newton Bryan, em 26 de abril de 2014, na disciplina "Planejamento e Avaliação".

percebendo qual é a concepção de educação que há por trás de suas condutas e escolhas e qual espaço o vice diretor tem dentro da gestão. Claro que não podemos colocar a responsabilidade pela efetivação da gestão democrática só na figura do diretor escolar. Não é só a mudança de postura dele que torna a escola democrática. Mas, sem dúvida, seus encaminhamentos frente às demandas podem trilhar um caminho rumo à isso. A equipe gestora como um todo é parte fundamental deste processo, em minha opinião.

> Por isso, uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores, deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários (PARO, 2000, p. 24).

Cabe, aqui, exemplificar minhas colocações, quando digo que a realidade do vice-diretor é delicada. Em uma situação de desrespeito de um aluno para com um professor, o vice-diretor é chamado para intervir. Após longa conversa com o aluno, o vice-diretor o orienta quanto ao seu inadequado comportamento. No dia seguinte, a atitude do vice-diretor é revogada pela direção da escola, dizendo que somente uma conversa, naquela situação não resolveria. A direção, então, toma uma atitude um pouco mais contundente. Sendo assim, como exercer a gestão democrática, uma vez que não se aceita a atitude tomada pela vice direção? Acredito que nem sempre as decisões tomadas são as melhores, mas revogar uma atitude tomada pelo seu parceiro de trabalho não é a melhor maneira de agir. Isso não é exercer a gestão democrática. Acredito que, se a direção da escola não julgou a atitude do vice-diretor como sendo a mais adequada naquela ocasião, mesmo assim ela deveria ter sido aceita. A direção deveria, então, orientar a vice direção a fazer diferente em uma próxima vez.

Quando, frente a um aluno, ou a outra pessoa, você revoga a decisão que foi tomada, você tira a autoridade dessa pessoa, a colocando em posição vulnerável. Uma vez vulnerável, inicia-se, novamente, o trabalho de se credenciar e resgatar o respeito frente a todos. O diretor da escola deve saber que, quando se assume a tarefar de administrar/gerir uma escola, a gestão democrática não é opção, escolha. Isso é previsto em lei.

Em contraponto a isso, uma atitude que demonstra uma equipe de gestão unida, trabalhando rumo à gestão democrática, seria quando o diretor escolar leva seu vice diretor às reuniões semanais de assessoramento (vale ressaltar que, tanto para os orientadores pedagógicos, como para os diretores há, semanalmente, essas reuniões propostas pela Secretaria Municipal de Educação). Essas reuniões acontecem no NAED de nossa região e são dirigidas pelo seu representante ou por supervisores e/ou coordenadores pedagógicos. Nesses assessoramentos, socializam-se os trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelas escolas, passam-se recados, prazos e fazem-se formações periódicas acerca do trabalho pedagógico. Infelizmente, ainda não há, em Campinas, reuniões específicas para os vice-diretores. Sabendo disso, muitos diretores levam sempre nas reuniões semanais de assessoramento, seus vice-diretores, para que estes saibam de todos os procedimentos, tomem ciência dos recados, prazos, enfim, para que saibam tudo o que souber o diretor.

Não é o que acontece em todas as escolas. Alguns vice-diretores só vão a estas reuniões caso o diretor esteja de férias ou licença. Veladamente, parece que há receio, por parte de alguns diretores, que não levam seus vice-diretores a essas reuniões semanais. Parece que eles não querem que saibamos todas as informações. Assim, fica mais fácil tomar decisões sozinhos.

Sabe-se que, em muitas situações, a direção deixa claro ao restante de sua equipe gestora, que todas as decisões referentes a vagas, gastos, agendamentos de estudos do meio, abonadas de professores, devem ser decisões tomadas pela figura do diretor. Primeiro, para que este tenha ciência de tudo, segundo, para que ninguém passe por cima de sua autoridade. Em posturas deste tipo, fica evidente a insegurança em sua equipe de trabalho, bem como cria um afastamento e gera, por consequência, medo por parte dos demais componentes da equipe gestora. Claro que é importante que o diretor tenha ciência de tudo, mas ele também precisa confiar em sua equipe de trabalho, para que esta possa decidir em sua ausência. O líder é aquele que faz com que as pessoas se sintam abraçadas e não repelidas por ele. Ele precisa "afetar"[47] seus parceiros de trabalho, de maneira positiva.

Escolas que possuem seus conselhos ativos, também conseguem exercer a gestão democrática participativa com maior êxito. Como os conselhos são compostos por pessoas de todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores, funcionários e gestão), fica um pouco mais fácil divulgar os encaminhamentos feitos pelo conselho, bem como cobrar ações concretas frente às demandas da escola junto à Secretaria de Educação. Contudo,

> O poder (certamente como poder-fazer) e a participação dos alunos nas tomadas de decisão, por conseguinte, não podem consistir apenas na sua atuação no conselho de escola nem tampouco se resumir à esfera de um grêmio ou entidade estudantil "representativa" dos alunos, separada de sua atividade escolar cotidiana. É preciso que, como parte inseparável de sua educação, o aluno exercite seu poder no contexto da prática escolar. (PARO, 2014, p. 70)

No dia a dia em minha escola, nós da gestão procuramos acompanhar a entrada e saída de alunos. Esse também é um momento riquíssimo, onde ouvimos sugestões e críticas que podem auxiliar a escola em seu caminhar democrático. Nas aulas da professora Ângela Soligo[48] ficava claro, para mim, que a comunidade precisa ter a sensação de pertencer à escola. Não precisa ter um diretor (ou uma equipe gestora) que autorize a participação familiar e da comunidade. Esses já devem ter seu lugar e voz garantidos, além de suas falas consideradas. E muitas das propostas advindas desses momentos podem, na educação menor[49], ir fazendo a diferença, pois repercutem diretamente na vivência dos alunos e suas famílias, bem como na vida dos professores e gestores das escolas.

Mas o caminho a ser percorrido rumo à gestão democrática participativa é

47 Afetar supõe ter afeto, empatia, preocupação com seus pares.

48 Aulas ministradas em 09, 16 e 23 de maio de 2015, na disciplina "Educação e Comunidade".

49 Educação menor, aquela feita na escola, mais especificamente na sala de aula e que interfere na vida cotidiana dos alunos. Educação maior, seria aquela pensada nos Ministérios e Secretarias (que normatizam e dão diretrizes políticas). Estes conceitos foram apresentados na vídeo aula do professor Silvio Gallo, em 14 de março de 2015, na disciplina "Cotidiano da escola" e mais difundidos com a professora Inês Petrucci Rosa.

longo e, por isso, não podemos perder tempo. Faz-se urgente termos claro que o que deve orientar essa gestão democrática participativa vai muito além de todos participarem das tomadas de decisão. O foco é o desenvolvimento da autonomia do aluno. Então, devemos nos planejar com base na "formação da personalidade humano histórica" de cada um deles (PARO, 2014, p. 70). Assim, construiremos um caminho diferenciado, com pessoas críticas, democráticas, participativas e com propósitos firmes na assunção de tarefas e responsabilidades sociais.

Considerações Finais

Partilhar, somar e dividir são conceitos matemáticos, mas estão completamente ligados à essência humana e de convivência em sociedade. Nas aulas aos sábados aqui no CEGE, isso ficava claro, pois nos encontrávamos e, aos poucos íamos nos conhecendo, nos habituando uns com os outros, trocando e somando ideias e práticas pedagógicas. Essa experiência foi e é tão enriquecedora, tão viva e tão necessária que já sinto falta.

Segundo Cortella (2014), estar em constante formação nos sensibiliza, o que facilita o exercício de nossas tarefas contínuas:

> Essa educação continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade à ação, às competências, às habilidades, ao perfil das pessoas. E isso, entre outras coisas, traz uma multiplicidade de elementos, desde treinamentos até cursos de formação e especializações. E também a formação da sensibilidade, que é uma coisa central atualmente no mundo do trabalho, isto é, a facilitação de atividades que envolvam a sensibilidade estética no campo da música, da poesia, das artes plásticas. (CORTELLA, 2014, p. 33)

O contato com professores e seus auxiliares, todos com tanto conhecimento e experiência, a convivência com os colegas de curso, foram e são vivências tão enriquecedoras que, para mim, foi um grande presente poder participar desse curso tão significativo e relevante. Nossas competências se misturavam a cada encontro. Nossos saberes iam se embrenhando e cada um de nós saía com mais conhecimentos do que quando chegava.

Aulas tão bem preparadas e professores interessados em nossas histórias, em saber sobre as escolas de Campinas, me motivavam a estar aqui para aprender mais sobre como ser gestora.

O caminho que nós, gestores das escolas de Campinas, temos a seguir, relacionado à gestão democrática participativa, é árduo. Mas esse deve ser o norte do nosso trabalho. Os desafios são muitos e as demandas também, mas não podemos perder a esperança e o foco na participação de todos no dia a dia da realidade escolar. Juntos temos capacidades para alcançar nossas metas e alçar voos altos rumo à gestão democrática participativa das nossas escolas.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Ligia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. Educação em foco. Juiz de Fora,MG, v. 13, n. 2, p. 251-275, set 2008 / fev 2009.

ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei. e MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs). História da administração escolar no Brasil. Campinas, SP: Alínia, 2010.

AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (orgs.). Educação e Diálogo: encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal, SP, Funep, 2011.

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

BRASIL. Lei n.9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mario Sérgio e MUSSAK, Eugenio. Liderança em foco. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2012.

HELOANI, Roberto e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE. São Paulo, SP, n. 13, p. 30-39, 2012.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). Gestão, financiamento e direito á educação. Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Diretor escolar, educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. (orgs.) Porque escrever é fazer história. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SANFELICE, José Luis. História e historiografia das políticas educacionais. In: Série estudos – Periodicos do Programa de Pós-Graduação em educação da UCDB. Campo Grande, MS, p.15-26, jan./jun., 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 36, n.84, 1961. p. 84-89.

A Gestão Democrática na Construção Coletiva do Projeto Pedagógico

Eliane Moralles Shibukawa[50]

Apresentação

Este é um relato das lembranças da minha caminhada na Educação. Deixo aqui as memórias do meu passado, da minha infância e de parte do meu caminhar até minha atual profissão - diretora educacional.

Começo contando sobre a maior e melhor influência que recebi na vida, minha mãe. Sua paixão pela profissão docente, seu comprometimento com a aprendizagem de seus alunos marcou profundamente minha vida.

Cursei Magistério, faculdade de Educação Física e Pedagogia. Trabalhei como professora de educação física por quase dez anos em escolas das redes pública e privada. Exerci a função de coordenadora pedagógica concomitantemente com o cargo de professora. Todas essas experiências foram fundamentais para me transformar na diretora educacional que sou hoje. Cada dia de trabalho teve sua importância na minha formação profissional.

O caminhar na gestão educacional teve um início difícil e doloroso. A solidão e os problemas de saúde relacionados ao estresse pelo trabalho foram obstáculos grandiosos, mas me levaram à reflexão da escola que sempre desejei e considerei possível.

Enfim, conto alguns dos sabores e dissabores da gestão educacional, os avanços, as conquistas e o quanto o CEGE foi importante aliado nessa trajetória.

1. Minha formação docente

> O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (Cora Coralina)

1.1. Minha mãe, minha inspiração

Talvez a lembrança mais antiga que tenho da minha infância seja eu, com mais ou menos seis anos de idade, brincando de "professora" no quintal da minha casa. Nesta época, estudava no Serviço Social da Indústria (SESI) 403, situado na Avenida Amoreiras em Campinas-SP, cidade onde nasci e morei até os 11 anos, retornando aos 16. Minha mãe, Clarice, era professora lá e também em uma escola estadual próxima à minha casa. Quando se desligou do SESI, lembro-me dos seus alunos chorando muito, tristes, desconsolados. Sem nenhum conhecimento em pedagogia, sabia que ela era uma professora maravilhosa e sempre a admirei. Era o tipo de professora que fazia muito além de ensinar, ela amava seus alunos e chegou a cuidar de muitos deles. Recordo-me de vê-la preparando lanches para oferecer aos

50 Diretora Educacional do Cei Corujinha.

alunos cujos pais não tinham condição de fazê-lo. Lembro-me, também, dela levando algumas crianças ao dentista. Sinto muito orgulho ao relembrar o quanto ela e meu pai eram e ainda são solidários e caridosos, embora hoje entenda que fazer o papel da família não seja a função da escola. Professor tem que conhecer a realidade dos seus alunos, seu contexto social, respeitar suas culturas, e minha mãe fazia isso e um pouco mais.

Durante a disciplina Educação Comunitária, no CEGE, tivemos uma aula sobre o Programa Interação Família Escola – Conhecer para Aprender, desenvolvido na cidade de Hortolândia, que consiste em professores visitando as casas de seus alunos, conhecendo suas famílias, a forma como vivem, seus costumes. São remuneradas por visita efetuada. Após a apresentação do projeto, tivemos o relato de uma professora, hoje diretora, que participou dessa incrível experiência de aproximação família e escola.

A minha mãe fazia algo parecido, de forma voluntária, pois não havia e ainda não há projeto semelhante no município. Há, sim, uma série de iniciativas divulgadas pela mídia, fazendo com que pessoas se tornem voluntários na escola, suprindo as necessidades que a escola não "dá conta", como se fosse obrigação de qualquer cidadão fazer a escola dar certo.

> Pensemos um pouco sobre os programas educacionais da Globo (Rede Globo), como os projetos Adote uma escola, Escola da família, Seja um educador voluntário, entre outros. Já não é ruim, indigno, o salário de um educador? E ficamos com vergonha de não sermos educadores voluntários, de não sermos "amigos da escola". São decisões do Banco Mundial e do FMI que impõem, junto com outras medidas, que essas estratégias sejam cumpridas. Agora é a era da "nova pedagogia hegemônica". Se você não for voluntário, amigo da escola, é ruim. Há um discurso sedimentado por trás disso. E, como os cursos de formação de professores confirmam isso (a necessidade da participação da família na escola, do educador voluntário etc.), os educadores vão entrando em um consenso em relação a esse discurso hegemônico e não percebem o que está por trás disso tudo. (SANFELICE, 2011, p.105)

Com certeza, a minha mãe teve total influência em minha escolha profissional. Sempre sonhei ser professora. Ajudava minha mãe a corrigir lições, preparar aulas, tarefas que ela fazia com muito cuidado e paciência. Não descansava enquanto seus alunos não aprendiam. Dava aulas particulares de graça para aqueles que ainda não estavam alfabetizados. O magistério era sua vocação e resolvi segui-la também.

1.2. O Magistério

Iniciei o Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Jorge Street, escola do grupo Paula Souza, em São Caetano do Sul. Fiz apenas o primeiro ano, pois nossa família retornou para Campinas. Fui transferida para uma escola estadual no curso de Magistério, escola esta que teve grande prestígio nos anos sessenta e setenta. Infelizmente, nos anos noventa já não era mais assim e o meu primeiro dia de aula foi um choque. Havia uma sala de aula superlotada, a escola estava caindo aos pedaços e

não havia professores para todas as disciplinas.

A maioria das aulas era ruim. Tenho a impressão que ingressei sabendo mais do que quando me formei. Ninguém questionava nada, afinal ninguém era levado a pensar, refletir... E sendo assim, a escola não cumpriu parte principal de sua função, que é levar seus alunos a pensarem, refletirem, criarem consciência crítica da própria realidade. A este respeito, Costa (2010) afirma:

> A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (p. 7)

Fui à biblioteca apenas uma vez e não foi para ler ou emprestar livros. Também vi a diretora da escola apenas uma vez, durante três anos. Desconhecia a existência de conselho de escola e grêmio estudantil.

Se fosse lecionar ao concluir o Magistério, não saberia por onde começar, não tinha a menor ideia do que teria que fazer. Algumas de minhas colegas, que se formaram comigo, apresentavam grande dificuldade com a escrita. Uma delas não sabia escrever com letra cursiva, uma defasagem que teve início nos primeiros anos de sua vida escolar, mas que a acompanhou por todo o percurso da educação básica.

Para Libâneo (2005), ‘’... a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas” (p. 117). Portanto, o curso de magistério não me deu nenhum subsídio sobre como atuar como educadora. Um problema grave na formação daquelas que estavam “aptas” pela escola a atuarem como professoras.

1.3. A faculdade de Educação Física

Quando estava no último ano do magistério, ingressei na faculdade de Educação Física. Recordo-me com saudades dessa época. Tudo foi especial! As aulas, os professores, os amigos, as experiências, enfim não poderia ter sido melhor! Eu tinha apenas dezessete anos. Fazia o quarto ano de Magistério no período matutino, e faculdade no período noturno. O magistério ficou definitivamente em segundo plano. Não tinha vontade de ir à escola. Além do sono, as aulas não me entusiasmavam.

As aulas na faculdade eram muito dinâmicas. Quase todas práticas. Os professores nos envolviam com projetos, trabalhos em grupos, apresentações, seminários. Era muito divertido e a aprendizagem acontecia!

Assim que me formei, foram abertas as inscrições para o concurso de professor na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e, por insistência da minha mãe, me inscrevi e fui aprovada. Nesse período, eu estava totalmente no mundo “Fitness”. Dava aulas de ginástica, alongamento, musculação e dança, mas abri mão de tudo isso para me aventurar no universo escolar.

2. A docência e a gestão escolar

2.1. O início como educadora escolar

A escola em que ingressei como professora de Educação Física era uma escola de Ensino Médio. Eu planejava muito as minhas aulas, estudava durante horas os materiais que guardei da época da faculdade. Não conseguia me imaginar chegando à escola sem saber o conteúdo a ser trabalhado mas, infelizmente, eu era uma exceção entre meus colegas professores de Educação Física. Dividíamos as quadras, não tinha como não perceber que os alunos não tinham aulas e sim ficavam livres no espaço para praticar o esporte que quisessem ou simplesmente não faziam nada. Triste prática ainda muito comum nas aulas de Educação Física. Muitos professores não planejam suas aulas porque também não encontram sentido na sua profissão. Diante da crescente desvalorização do magistério, alguns professores deixam de acreditar em si e passam a agir de forma alienada, desvalorizando seu próprio trabalho.

O professor acomodado, alienado, não sente necessidade de mudar, portanto não há também sentido de planejar. Planejar para que, se não há mais expectativas? Fica nítida a falta de direcionamento pedagógico quando não há participação de todos os envolvidos na construção dos objetivos e metas da escola. Cada um faz aquilo que acha que deve fazer.

No ano seguinte fui contratada por uma escola privada e mantive durante quase dez anos a rotina de lecionar em duas escolas. Realidades muito diferentes. Na escola pública, falta de materiais essenciais para as aulas como bolas, cordas; a quadra era descoberta e no verão dar aula era extremamente exaustivo devido ao tempo que ficava exposta ao sol. Sem falar no número de alunos, aproximadamente 45. Já na escola privada, havia várias quadras, uma coberta, diversos materiais, número reduzido de alunos, no máximo 20.

Foram anos de muita aprendizagem, de muito trabalho, mas começo agora a falar sobre gestão escolar.

2.2. O diretor da escola

O diretor da escola estadual em que me efetivei quase nunca era visto na escola, não participava das reuniões pedagógicas e, quando aparecia, era para reafirmar o seu autoritarismo e intransigência diante de questionamentos por parte da equipe docente. Diante da indisciplina, questionamentos e críticas dos alunos, o diretor apresentava o mesmo comportamento autoritário que usava com frequência com os docentes e funcionários. As suspensões eram frequentes, não havia diálogo. Gostava de dizer que ele era o responsável por questões administrativas e as pedagógicas eram de competência da vice-diretora. Este cargo, na rede estadual de ensino, é um cargo de "confiança", o diretor escolhe quem será seu vice. Durante alguns anos, sua noiva ocupou o cargo. Era como se a escola lhe pertencesse, fazia e

desfazia como bem desejava. No conselho de escola era chamado apenas para assinar atas, não participava de nenhuma decisão, da mesma forma que professores e alunos também não. O professor que questionasse ou que criasse barreiras para o "reinado" do diretor seria certamente perseguido no próximo ano, durante a atribuição de aulas. Portanto, quem precisava ter suas aulas organizadas no período, sem "janelas" entre elas, tinha que ficar calado e "dançar conforme a música".

Não havia abertura para a participação da comunidade escolar. A desarticulação docente e o medo de represália mantinham aquela situação que eu, muitas vezes, considerei constrangedora. A nossa sociedade caracteriza-se pela falta de experiência de participação política, pelo descrédito às instituições representativas e pelo predomínio do individualismo, desestimulando a busca de soluções coletivas para os problemas da realidade (NOGUEIRA, 1992).

Fui omissa diante da arbitrariedade do diretor, com todos os meus colegas de profissão, alunos e famílias. "Hoje sabemos que, se um país ou uma escola naufraga ou prospera, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao presidente ou ao diretor, mas ao coletivo, que apoiou a direção tomada, através de ações ou omissões." (NOGUEIRA, 1992, p.59).

Acredito que o diretor agia daquela forma para manter sua autoridade máxima.

> Assim, os Conselhos de Escola estão ainda longe de ser um espaço onde toda a comunidade escolar possa autogerenciar-se, diagnosticando dificuldades e encaminhando soluções. Apesar disso, sua mera existência já provoca intensa polêmica e resistências em muitas escolas públicas. Os principais argumentos usados contra esta iniciativa são que pais, alunos e operacionais "não estão preparados" para participar e que a implementação do Conselho esvazia de autoridade e liderança o cargo de diretor. Na verdade, só há um meio de a sociedade brasileira aprender a participar: participando. Ao compartilhar a responsabilidade pela gestão da Escola com professores, alunos e pais, o diretor não está abrindo mão de sua liderança e sim exercitando-a, democraticamente, num processo de educação política em que todos os envolvidos crescem enquanto cidadãos. (NOGUEIRA, 1992, p.59)

Os conflitos entre a gestão e a equipe docente eram constantes, tanto que hoje, esse mesmo diretor, encontra-se afastado do cargo para investigação sobre sua conduta. Fiquei por quase dez anos naquela escola e nunca nada mudou. Seria tão mais fácil se as decisões fossem compartilhadas. Todos se sentiriam pertencentes e assumiriam responsabilidades pelo processo ensino-aprendizagem, bem como, também, pelo espaço escolar.

2.3. O projeto pedagógico

Durante o tempo em que dei aulas de Educação Física não me lembro de ter nenhum contato com o Projeto Pedagógico (PP) das escolas pública e privada, muito menos de ter participado de suas construções. Eram tratados pelos gestores das

escolas como um documento burocrático, que seria engavetado após sua homologação.

Acredito que a construção de um PP na Escola exige a articulação de uma série de ações: a garantia de condições materiais de trabalho, com prédios em bom estado, materiais didáticos de qualidade e em quantidade adequada, módulo de funcionários preenchido. O PP deve ser fruto de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar. A participação de todos os setores – educadores, alunos, funcionários e famílias – nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da escola dará a ela legitimidade e melhores condições de pressionar instâncias superiores por autonomia e recursos.

Se todos participam das decisões que dizem respeito à escola, todos devem avaliar os resultados obtidos através do seu trabalho. Quando os alunos fracassam, quem está sendo reprovado não são só eles mas, principalmente, o PP, que se revelou inadequado. E a escola precisa prestar contas desse fracasso à comunidade na qual está inserida.

> A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas decisões sobre os seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes "olhares" da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional. (GANZELI, 2009, p.3)

Não construíamos o PP, e muito menos avaliávamos a escola. Não haviam metas a serem alcançadas, com exceção da avaliação externa que gerava bônus aos docentes e à equipe gestora, caso os alunos atingissem a meta estabelecida pela Secretaria da Educação. Não havia nenhuma outra avaliação.

Era um trabalho solitário. Os docentes tinham poucos momentos de trabalho coletivo. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) seguia quase sempre uma pauta pronta, o que representava um grande problema às articulações necessárias para o desenvolvimento dos reais objetivos da escola, pois o planejamento participativo é o processo de organização do trabalho coletivo da unidade escolar. Segundo Ferreira (2006), podemos identificar três fases desse processo: a preparação do Plano Escolar, entendido como o registro sistematizado e justificado das decisões tomadas pelos agentes educacionais que vivenciam o dia-a-dia da escola; o acompanhamento da execução das operações pensadas no Plano Escolar, de forma a fazer, caso seja necessário, as alterações nas operações para que alcancem os objetivos propostos; e a revisão de todo o caminhar, avaliando as operações que favoreceram o alcance dos objetivos e aquelas operações que pouca influência tiveram sobre o mesmo, iniciando-se assim um novo planejamento. Nenhuma dessas etapas era cumprida na escola em questão, o que descaracterizava o caráter crítico e demo-

crático da mesma. O que não era construído, não poderia ser acompanhado e muito menos revisto.

3. A gestão democrática

> Se não buscarmos o impossível acabamos por não fazer o possível.
> (Leonardo Boff)

A Constituição Federal de 1988, no Art. 206, estabelece princípios para a educação brasileira dentre eles, obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo estes regulamentados por Leis complementares como a LDB 9394/96, que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. A democracia envolve deveres, não só das equipes gestoras, mas também dos demais profissionais da educação. A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – na organização, construção e avaliação dos projetos pedagógicos, enfim nos processos decisórios da escola.

O CEGE foi de grande contribuição no meu entendimento sobre gestão democrática e me fez refletir sobre os erros e os acertos na minha trajetória enquanto diretora educacional; me ajudou a traçar novos caminhos.

Ser democrático é não ser autoritário e não ser autoritário não pode significar falta de diretividade. Não é cada um fazer o que bem entende porque o diretor da escola não "manda", não "dá ordens". Gestão democrática é gerir junto, com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é decidir com a comunidade escolar os rumos e objetivos da escola.

São muitas as atribuições do gestor educacional. Vão desde a administração de recursos materiais e humanos até a articulação e mediação entre pessoas visando atingir os objetivos da instituição escolar. Além disso, atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino, como também toma decisões no âmbito da escola, sendo estas compartilhadas com a equipe escolar.

Embora sejam muitas as atividades do gestor, ele não pode jamais esquecer da sua função pedagógica. As questões administrativas e burocráticas ocupam em demasia o nosso tempo, mas é necessário administrar o trabalho priorizando o que é mais importante, o alcance das metas e objetivos pedagógicos.

3.1. O primeiro ano na gestão educacional

Em 2005, iniciei o curso de complementação pedagógica, pois aquela forma de gerir a escola que até então eu conhecia, me apontou o interesse em fazer algo a mais pela educação e pela escola. Ao concluir, fui coordenadora pedagógica na escola estadual em que dava aulas de Educação Física. Acumulei as duas funções, coordenadora e professora. Em 2008, prestei o concurso na Prefeitura Municipal de Campinas para o cargo de diretora educacional. Ingressei no ano de 2009 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), na região Noroeste.

Era uma escola com 370 crianças, 60 funcionários e apenas uma pessoa na gestão: eu. Não tinha nenhuma experiência com Educação Infantil e muito menos com a direção de escola. A única coisa que sabia é que seria uma diretora diferente do diretor da minha antiga escola. Estava ansiosa para compor pela primeira vez uma equipe de trabalho na construção de uma escola participativa e democrática.

> Ao proporcionarmos um espaço participativo no qual pais, alunos, professores, funcionários e especialistas expliquem a escola, estamos garantindo a ampliação da compreensão desses sobre a realidade escolar através do debate democrático. Posturas divergentes sobre os problemas da escola devem ser discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. (GANZELI, 2009, p.4)

Fui muito bem recebida pela comunidade escolar, mas logo conflitos por diferentes interesses começaram a aparecer. A minha forma de gerir a escola, pelos princípios democráticos, começou a ser confundida por parte dos funcionários com "fazemos o que queremos". As reuniões pedagógicas eram sempre muito tumultuadas, alguns funcionários desrespeitavam os demais e não aceitavam opiniões diferentes das suas. Havia uma resistência forte dos monitores em relação aos professores. O conflito se dava pelo fato do cargo Monitor/Agente de Educação Infantil não fazer parte do quadro dos profissionais do magistério do município. A insatisfação gerava uma disputa interna de poder e, consequentemente, boicote ao trabalho pedagógico.

Tive que aprender a dizer "não" e, na tentativa frustrada de conseguir com que todos fossem comprometidos com o cargo que ocupavam e com a escola, também fui obrigada a ir para o enfrentamento em relação ao cumprimento de horários, dias de trabalho, combinados coletivos, organização da escola. Fez-se necessária a construção de regras, valores e detalhamento de ofícios que norteavam as relações interpessoais no trabalho.

> Para a criação desse coletivo é necessário estabelecer relações de confiança sem as quais não haverá possibilidade de uma pessoa se submeter ao julgamento do outro, e no limite, trabalhar de forma cooperativa. O coletivo depende então de um espaço, um espaço público em que ocorra a livre circulação da palavra. Os atos de linguagem ou as ações comunicativas requerem que haja um espaço democrático para que sua expressão flua livremente. (HELOANI e PIOLLI, 2012, p. 12)

Para Habermas (1987, apud HELOANI e PIOLLI, 2012), uma norma faz sentido se ética, se aceita de modo consensual, isto é, sem o recurso da força, mas pela razão. É o processo argumentativo que deve prevalecer, ou dito de outra maneira, é o melhor argumento que deve se impor. E foi assim que o ambiente no trabalho melhorou, com muito diálogo.

> Uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e que gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, só o dialogo comunica. E quando

> os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2002, p. 115)

O primeiro ano como diretora de escola foi, com toda certeza, o ano mais difícil para mim enquanto profissional da educação. No início, o sentimento que tomou conta, foi o da solidão. As pessoas traziam consigo suas experiências de vida e percebia que algumas delas ainda tinham em mente que o diretor de escola era o inimigo, um ditador, alguém que estava lá para representar o governo, ditar regras, fiscalizar. Foi uma batalha a cada dia para ocupar o meu lugar de educadora, de integrante no coletivo da escola, que visava uma educação de qualidade dentro dos princípios da gestão democrática.

3.2. A segunda escola: um desafio muito maior

Fiquei por quase quatro anos na mesma escola, mas por estar muito longe de casa, me removi para outro Cemei. Foi um difícil reinício, mas agora a experiência foi minha grande aliada.

Foi no meio deste ano, 2013, que ingressei no CEGE. As aulas iniciaram com a disciplina "Gestão Escolar: Abordagem Histórica" com o Prof. Dr. José Luis Sanfelice.

A forma como conduziu a disciplina foi de enorme significado e importância para este momento da minha vida profissional. Houve o entendimento pela minha parte de que eu trabalhava numa escola estatal, onde o governo escolhe os conteúdos, as formas, mas que deveria ser pública, de interesse público. E esse entendimento, na verdade a falta dele, é que faz com que as pessoas não se sintam responsáveis pela escola: O que é público, não é de ninguém! A cultura do público se torna a cultura do "oba-oba", em que os cidadãos se beneficiam pessoalmente daquilo que é público. E foi nesse cenário que me vi na escola nova.

A escola era imensa, antiga, mal conservada e estava imunda. As paredes estavam mal pintadas, cada uma em uma cor, como se tivessem sido aproveitados restos de tintas. As salas de aula tinham pisos de tacos que estavam soltos e representavam perigo de acidente para as crianças. Haviam vazamentos no telhado e alguns ambientes ficavam isolados em dias de muita chuva.

As famílias eram de difícil diálogo. Chegavam com pedras nas mãos sempre, que algo não ocorria conforme suas expectativas. Para os funcionários, as famílias eram omissas, queriam apenas um lugar para deixarem seus filhos; os mesmos consideravam as crianças mal cuidadas e preferiam o distanciamento, pois acreditavam que as famílias não fossem capazes de contribuir de nenhuma forma. Era uma relação de (des)responsabilização mútua.

> De dentro da escola só se vê escola e muros ao seu redor; o que está fora é temido, ignorado e desprezado. De fora da escola ignora-se a escola, que é criticada sem piedade e vista como algo impenetrável, rígido e imutável. Cada um joga a culpa no outro e o desconsidera: de dentro da escola, as fontes do fracasso estão fora (os pais, as

> pessoas e a sociedade não querem, não sabem e não se importam); de fora da escola, as fontes do fracasso estão dentro (os professores e os diretores não querem, não sabem, não se importam). (TORRES, 2001, p. 277)

Não havia equipe gestora. O cargo de vice-direção estava vago e o de orientação pedagógica não existia, entretanto, uma professora exerceu esta função a meu pedido durante o período em que permaneci lá.

A maioria dos funcionários estava lá há bastante tempo; se dividiam por pequenos grupos de interesse, monitores, professores, cozinheiras, equipe de limpeza. Não havia unidade, cada um "brigava" por aquilo que era do seu interesse e de seu grupo. O único assunto que todos concordavam era o da insatisfação com o sistema de ensino e com as condições de trabalho. As salas de agrupamento II, que atendiam crianças com idades entre um ano e meio e três, iniciaram o ano com 36 alunos. Dificilmente se conseguia realizar um bom trabalho pedagógico nessas condições. Durante o ano, as salas ultrapassaram a quantidade de quarenta alunos, pois fomos obrigadas a matricular mais de quarenta crianças por determinação judicial, sem que essas vagas existissem realmente.

São as famosas "ordens judiciais". As famílias que não conseguem ser atendidas de imediato pelo Poder Público, quando procuram por uma vaga para seus filhos na Educação Infantil, podem fazê-la judicialmente de forma que se cumpra o que institui a Lei Maior, pois,

> A educação infantil oferecida em creches e pré-escolas é entendida como um direito social das famílias e de todas as crianças, independentemente de cor ou de renda ou escolaridade dos pais e, mais que isso, como um bem de interesse coletivo da sociedade exatamente para amenizar, desde cedo, os efeitos danosos de uma estrutura social marcada pela desigualdade econômica e social. (PINTO, 2009, apud PALMEN, 2014, p. 72)

O Relatório de avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009) aponta que a dificuldade em obter a vaga na creche é resultado da tímida expansão das creches nos municípios. No entanto, o referido relatório ressalta que, essa atribuição da educação infantil aos governos locais situa este nível educacional precisamente no elo mais fraco da corrente federativa. Se a gestão é descentralizada e os serviços estão mais perto do cidadão, por outro lado, é no município que se encontram as maiores dificuldades técnicas, orçamentárias e gerenciais. Apesar da expansão das creches não corresponder à demanda existente, a busca por creches tem crescido e desencadeado o aumento das ações judiciais visando a efetivação do direito de acesso à Educação Infantil.

Na disciplina Planejamento e Avaliação, a professora Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis trabalhou o tema em suas aulas e esclareceu vários pontos, sendo que as Ordens Judiciais representam um grande problema para nossas escolas.

> Ao determinarem a matrícula via ordens judiciais, outros problemas são desencadeados, por desconsiderarem a qualidade do acesso, preocupando-se apenas com a criação de uma vaga, efetivando

> o direito à educação de forma frágil, penalizando as crianças em vez de recompensá-las, ao ocasionar a superlotação das escolas e comprometerem a qualidade do atendimento. [...] a forma limitada como o direito à educação é tratado e a ânsia de efetivá-lo é tanta que é feita aos atropelos, sem pensar que, ao final, o mais prejudicado foi o aluno. Neste caso, há prejuízo para os alunos que foram colocados dentro da escola, que já não tinha capacidade para recebê-los [...], prejuízo, na mesma medida, aos que já estavam na instituição escolar, e receberam os novos colegas; bem como prejuízo aos que não foram considerados na contagem, já que educação é direito de todos (art. 205, CF/1988); prejuízo à máquina pública por ter mobilizado uma enormidade de atores, nos mais diversos órgãos e níveis, bem como de verbas, sem resultados positivos e prejudicando uma atuação eficiente e eficaz do Estado. (ASSIS, 2012, p.124)

Outros fragmentos apontam como as ações judiciais acabam influenciando na gestão das escolas de educação infantil, determinando as matrículas e fortalecendo a criação de listas paralelas para o atendimento da demanda, mudando a forma de acesso, interferindo na organização e normatizações construídas pelos municípios.

Em resposta ao enorme número de matrículas por ordens judiciais, o Conselho de Escola protocolou um documento junto ao Ministério Público apontando as dificuldades da escola em garantir uma educação de qualidade diante do número elevado de crianças matriculadas em cada turma. Até o dia do meu desligamento da escola, não havíamos recebido nenhuma resposta e a situação continuava idêntica em todas as escolas de Educação Infantil do município.

Mesmo diante desta situação desfavorável, algumas boas professoras realizavam trabalhos maravilhosos com suas crianças, mas eram projetos solitários. Formavam o grupo da minoria. A resistência da maioria era muito forte. As reclamações eram constantes e os educadores preferiam manter a estagnação diante do descaso do governo para com a qualidade da escola.

No mês de junho, consegui completar a equipe de trabalho com uma vice-diretora que foi e ainda é uma grande parceira de trabalho e para minha vida. A esta altura eu já estava cinco quilos mais magra, pois a vontade de "dar conta" do trabalho, me privou das horas de almoço.

Foram dez meses de muitos desafios e aprendizagem, mas não queria continuar ali pelas condições de trabalho. Todos os anos, passaria pela mesma situação, ficar sozinha na gestão de uma escola enorme até a metade do ano, tempo que a prefeitura demora para abrir as inscrições para substituição temporária de cargos vagos de gestão. Boas condições de trabalho são determinantes para a boa qualidade de vida, então, priorizei minha saúde física e emocional e me removi mais uma vez.

3.3. A terceira escola

Atualmente, sou diretora do CEI Corujinha, escola que atende 330 crianças e

possui aproximadamente 50 funcionários. O reinício foi bem mais fácil desta vez. As experiências e desafios vivenciados serviram para me deixar mais segura e determinada.

É a escola que eu sempre quis estar! Enfim uma equipe de trabalho completa, com vice-diretora e orientadora pedagógica, educadoras comprometidas e dedicadas. É delicioso ter com quem dividir as questões do cotidiano no trabalho, as angústias, as dúvidas, as conquistas. A gestão democrática se faz presente em todas as ações da escola, tudo é discutido, elaborado e avaliado por todos os envolvidos, entretanto, sinto que falta algo que me foi despertado durante as aulas no CEGE. Eu estava iniciando o segundo semestre de estudos e algumas questões se tornaram ainda mais importantes para o meu trabalho. Como trazer a comunidade para dentro da escola? Como garantir sua participação? Como possibilitar que a escola e a comunidade se conheçam, dialoguem, deixem de desenvolver projetos separadamente para a mesma realidade e as mesmas crianças? Como construir uma escola pública de interesse público que está submetida aos interesses do estado?

No meu primeiro ano nesta Unidade Escolar implementamos uma série de ações com vistas à melhoria da relação escola-família e participação efetiva dessas famílias nos diversos processos educacionais. A princípio, realizamos uma avaliação da escola pelas famílias. O resultado foi muito positivo e a escola muito bem avaliada. As famílias apontaram que gostariam de participar de todos os eventos e reuniões oferecidas pela escola, porém muitas não conseguem dispensa no trabalho. Diante desta resposta, perguntamos qual seria o melhor horário para as reuniões coletivas e firmamos o compromisso de manter as reuniões nesse horário. Outra ação foi a realização de mais eventos de integração entre a escola e as famílias. Melhoramos também o atendimento às famílias pelas educadoras. No pátio da escola montamos um mural formativo e informativo. Nele constam os cardápios semanais, a ata da última reunião do Conselho de Escola, divulgação de eventos da escola e da comunidade escolar, a contabilidade da verba arrecadada pela escola e informações gerais. Realizamos semanalmente reunião de equipe gestora e setoriais.

Alguns pequenos avanços já são percebidos. Durante a Assembleia Geral do ano letivo de 2015 houve mais candidatos para o Conselho de Escola do que vagas. Foi a primeira vez em seis anos que não precisei correr atrás de pais para conseguir completar o número de conselheiros. O número de participantes nas reuniões de conselho também aumentou. Os diversos eventos realizados tiveram ampla participação da comunidade.

> pensar a função social da educação e da escola implica problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático, na construção de um processo de gestão democrática. (OLIVEIRA, MORAIS e DOURADO, 2015, p. 3)

Foi assim que iniciamos a articulação da escola com as famílias, criando espaços para a participação e aproximação. Porém, necessitamos que a comunidade participe não só das reuniões e festas, mas sim de todas as decisões e caminhos que

a escola toma, contribuindo com a elaboração do PP. A verdadeira educação comunitária, no sentido de movimento de mudança interna e externa, de envolvimento de currículo, práticas e relações, tem como pretensão uma educação significativa, construída a partir da realidade. É, também, um movimento de mudança do entorno da escola, já que articula a escola com a sociedade. Enfim, pretendo, com minha equipe de trabalho, desencadear relações mais justas na comunidade onde a escola se insere através da vivência da cidadania participativa.

> quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado às formas ingênuas de encará-la...(FREIRE, 2002, p.103)

São muitas as dificuldades. O cidadão brasileiro não tem a cultura de participação social e esses espaços estão esvaziados, porém essa participação deve ser ensinada e aprendida. E a escola é lugar ideal para essa aprendizagem. Façamos com nossas crianças e com suas famílias o exercício da cidadania, só assim mudaremos a sociedade em que vivemos.

> (...) não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo da contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. (DEWEY, 1978, p. 31)

Referências Bibliográficas

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Direito à educação e diálogo entre poderes. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012.

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

BRASIL. Lei n.9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

COSTA, Vera Lucia Pereira. Função social da escola. 2010. Disponível em: http://www.drearaguaiana.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf. Acesso em maio de 2015.

DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) Gestão da educação: impasses, perspec-

tivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. 2009. Disponível em: http://www.portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi1_artigopedroganzeli.pdf. Acesso em maio de 2015.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: Alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista da APASE, n.13, p. 30 – 39, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar, políticas, estruturas e organização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. Série Idéias, n.15. p. 57 – 67, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p057-067_c.pdf. Acesso em maio de 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Função Social da Educação e da Escola. 2015. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf. Acesso em maio de 2015.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. O trabalho do gestor na Educação Infantil: Concepções, cenários e práticas. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.

SANFELICE, José Luis. Da pedagogia colonial à Educação mercantilista. In: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (orgs.). Educação e Diálogo – Encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal, SP: Funep, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Gestão Democráticas e Participativa: A Coletividade no Ambiente Escolar

Mariza Aparecida Machado Massignan[51]

Apresentação

O presente memorial tem como objetivo resgatar minha trajetória de trabalho na educação e relacionar com minha vivência hoje. Por isso tomo como ponto de partida meu início como docente na rede estadual, concomitante com a rede municipal, por quase dezessete anos, e os últimos cinco anos como diretora educacional.

Esse curso fez com que eu refletisse sobre minhas experiências e me proporcionou um grande avanço na compreensão das questões e dificuldades que permeiam o meu trabalho como gestora no cotidiano escolar.

Na busca por uma gestão democrática e participativa, na preocupação com o envolvimento do coletivo dentro do ambiente escolar, fui motivada a fazer o Curso de Especialização em Gestão Escolar (CEGE). Acredito que a gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, pais e alunos, em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação), tanto no que diz respeito à construção do projeto pedagógico da escola, quanto às questões de natureza burocrática.

Observando o cotidiano da gestão escolar, por mais que se idealize a gestão democrática, participativa e a coletividade no ambiente escolar, é notório que ainda existe um modelo racional na organização escolar, que diz respeito à legislação/normatização/regulamentação, que permitem à escola uma "autonomia controlada", de maneira que a organização deve funcionar seguindo decretos/resoluções do sistema de ensino no qual a escola está inserida.

Mas, pensando nas atuais políticas públicas educacionais, é fácil perceber o porquê do uso da gestão por regulamentos, principalmente o que vemos atualmente na Secretaria Municipal de Educação, que quer tratar de democracia, porém, o que se vê são decisões maquiadas democraticamente. Exemplo recente disto foram as discussões do Plano Municipal de Educação (PME), pois, às vésperas de seu fechamento, foi imposto para a rede duas datas para possíveis, digo, impossíveis, "contribuições" das escolas mediante construção de um Texto Diagnóstico. Isso se propôs a maquiar a participação de todos, subentendendo-se como ação democrática da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC).

Outro aspecto visível na administração escolar, quer seja privada ou pública, é explicitado no texto de Pagès (1987) que afirma que "a passagem da gestão por meio de ordens se transforma em gestão por regulamentos, e isso é uma característica fundamental das novas formas de poder" (p.49). Trata-se de aspecto corriqueiro, tanto nas salas dos órgãos regionais – Diretorias de Ensino –, como em salas

51 Vice-diretora educacional da Rede Municipal de Campinas.

de reuniões pedagógicas na escola, nos chamados tempos pedagógicos – Trabalho Docente Coletivo (TDC), Grupo de Estudo do Monitor (GEM), Trabalho Docente Individual (TDI), Hora Projeto (HP), Reunião da Família na Escola (RFE), Formação Continuada (FC), e outros –, o uso das justificativas legais (leis, resoluções, decretos, ordens de serviço...) para que se cumpra e realize aquilo que está sendo ordenado pelos gestores dominantes. Então, se torna mais fácil ordenar por meio da lei do que argumentar ou justificar o motivo daquela ação. E, considerando o que propõe Habermas (1989), uma norma faz sentido se ética, se aceita de modo consensual, isto é, sem o recurso da força, mas pela força da razão. É o processo argumentativo que deve prevalecer, ou, dito de outra maneira, é o melhor argumento que deve se impor.

Na oitava Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, afirma-se que a garantia dos direitos básicos das crianças e suas famílias à educação e cuidados deve ocorrer em um ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, quando se determina que estes são princípios que devem reger as propostas pedagógicas e os regimentos das instituições de Educação Infantil, de modo a proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais. (BRASIL, 1999).

Este memorial apresenta relatos de reflexões, discussões e trocas de experiências vivenciadas por mim e pelo grupo de gestores da PMC, no espaço do CEGE, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ele aponta alguns temas importantes, como o meu ingresso na educação, as experiências como docente na Educação Infantil, tal como no Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Faz, também, o comparativo de meu trabalho na escola pública com o vivenciado na escola privada. Aborda a concepção da gestão democrática, o meu papel, atualmente, enquanto gestora, assim como a coletividade na escola, a importância da participação dos pais nos coletivos escolares, o gerenciamento da rotina escolar e o Projeto Político Pedagógico como norte do trabalho escolar.

1. Como tudo começou: o ingresso na Educação

Há dois anos, fui intensamente motivada pela minha companheira de trabalho, a vice-diretora Silmara, que hoje faz o curso conosco, a me inscrever no CEGE. Confesso que não estava nem um pouco animada, pois vivia em conflito comigo mesma, deixara há pouco meu cargo de docente para assumir o cargo de diretora na Rede Municipal de Campinas.

Tenho uma trajetória de vinte e dois anos na educação, dezessete em sala de aula, nos níveis que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, e os últimos cinco anos na gestão escolar, como diretora na Rede Municipal de Campinas, sendo quatro anos no Ensino Fundamental I/II, de 2010 a 2013, e, a partir de 2014, atuando na Educação Infantil. Também tive a experiência do trabalho no Ensino Fundamental em instituições privadas. Posso afirmar que foram vivências completamente diferentes. O CEGE me trouxe reflexões sobre minha caminhada de trabalho.

Formei-me em 1989, no Magistério, e, aos poucos, fui conhecendo a realidade, a prática do dia a dia era bem diferente do que as teorias diziam. Não me arrependo de estar envolvida na educação de corpo e alma, mas é um caminho com muitos

espinhos.

Ainda consigo me lembrar da primeira turma que lecionei, foi em 1990, onde começou minha história na educação. Foi numa escolinha no Bairro dos Alves[52], como assim a chamavam, pois ficava na zona rural, que também não era muito diferente da escola em que estudei a 1ª e a 2ª séries em 1978.

A Escola do Bairro dos Alves ficava agregada a uma unidade de educação, localizada no centro da cidade de Monte Mor-SP, onde moro até hoje. Era uma turma de Fundamental I, chamada sala polivalente, ou seja, era uma turma composta por três níveis, em uma sala de aula onde havia três fileiras de carteiras duplas que acomodavam a 1ª, a 2ª e a 3ª séries. E agora? Desdobrar-me-ia em três? A 1ª série eu deveria alfabetizar, a 2ª e a 3ª séries eu deveria cumprir o currículo de ensino da Secretaria Estadual de São Paulo.

O que achava que seria a prática mais terrível e traumática que pudesse me acontecer no início da minha carreira, hoje vejo que foi uma experiência rica e que aprendi muito!

Nesse momento, lembro muito da fala do professor Dr. Sérgio Leite[53], em uma das aulas do CEGE, "quando a teoria fica igual a prática a teoria parou, se a prática está diferente da teoria continua-se o estudo" e digo mais, o aprendizado.

O que aquelas crianças esperavam de mim não era apenas aprender, necessitavam de afeto, atenção e, desta forma, sei que consegui estar ali por mais três anos. E, assim, identifico que as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-agente mediador também são marcadamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva. (LEITE, 2006).

1.1. Uma nova experiência na educação

Em 1993, conclui a Faculdade de Ciências Biológicas. No ano seguinte, ingressei como professora celetista no Ensino Médio em uma escola pública estadual na periferia de minha cidade, Monte Mor-SP. Foi, justamente, em um período de manifestações, reinvindicações e até greve dos funcionários públicos estaduais, que perduraram meses. Meus pares buscavam melhorias na categoria, como valorização profissional, ajuste e aumento salarial, formação e evolução funcional, reformulações nas grades curriculares de ensino, melhores condições de trabalho, entre outros. Mesmo assim, estava decidida: queria estar na Educação. Apesar de todos os percalços, não me arrependi e até hoje mantenho minhas aulas no Ensino Médio, agora como professora concursada na disciplina de Biologia.

Em 2006, assumi aulas em uma escola particular. Confesso ter sido uma experiência diferente vivenciada, em concomitância com o ensino público, lá também mantenho algumas aulas até hoje.

52 Ex-Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Monte Mor-SP.

53 Professor Doutor no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. Orientador do trabalho final do CEGE (2013 a 2015).

Vejo-me sempre no comparativo desses dois órgãos, o público e o privado. São mundos distintos, clientelas diferentes. Por um lado, a gestão pública, dirigida por um modelo de sistema hierárquico, Sistema Federal, Secretaria de Educação Estadual, Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal e Direção Escolar, movidos por concursos públicos; por outro, um sistema empresarial, administrado por um gerente educacional, articulado por um sistema de ensino conteudista, instrucionista e engessado, onde a contratação de recursos humanos se dá por tempo de experiência de trabalho, entrevistas ou indicações. Talvez seja por isso que, hoje enquanto diretora, defendo a gestão democrática, participativa e a coletividade dentro do ambiente escolar público, pois desta forma consigo olhar para as duas vertentes, o lado da gestão e o lado docente. Mas o que aponto é que a escola privada está longe de ter uma gestão democrática, diria que é quase impossível. No entanto, observo, na citação abaixo, uma importante e fundante ação do gestor escolar que é de:

> Atuar junto aos educadores para ajudá-los em sua formação e em seu trabalho, cumprindo seu papel de formador desses profissionais à medida que elabora ensinamentos necessários, provoca reflexões a respeito da atuação do educador e promove importantes experiências para a prática educativa. (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

1.2. A docência na Educação Infantil

Essas memórias não param por aqui. Falo com orgulho da experiência, também vivenciada ao longo de quinze anos, como professora na Educação Infantil, ainda em meu município, onde trabalhei com crianças de 3 a 6 anos. Foi uma experiência inusitada. O conceito que, inicialmente, eu tinha de Educação Infantil era de que se limitava a um espaço com função assistencialista, a fim de atender as necessidades das famílias. Ao longo dos anos, fui compreendendo o real sentido da Educação Infantil. Neste sentido, percebi que a Educação Infantil iria além de se constituir como um espaço assistencial, recreativo ou pedagógico. E, assim, entendi que esta fase é muito importante para a formação das crianças, o aprender a ser, a conviver, a conhecer. Compreendi que é neste momento que acontecem as grandes transformações e mudanças no desenvolvimento humano. E, finalmente, percebi que os primeiros anos de vida da criança são determinantes para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1971). Diante disso, digo que a Educação Infantil é um direito da criança, para além das determinações legais. As políticas de atendimento, o processo de qualidade, a definição dos pressupostos pedagógicos, o projeto político educacional, o compromisso dos educadores são alguns dos referenciais que devem sustentar esse direito.

Hoje penso que todo profissional de educação deveria passar por todas as esferas educacionais para melhor compreensão de todo o processo de aprendizado da criança/do educando e não só isto, todo gestor deveria viver a prática dessas várias etapas para não estar apenas como um líder, chefe, administrador, gerenciador (confesso não gostar desses termos) dentro do espaço escolar, mas, sim, se tornar parte dele, com envolvimento profundo com a equipe e alunos, defender a igualdade e coletividade, sem se esquecer, claro, do que lhe compete dentro de seu cargo.

Ainda falando sobre minha experiência na Educação Infantil, confesso que sofri um bocado. Fiquei por muitos anos na mesma escola, dentro de um sistema municipal, que não atendia às minhas necessidades. Havia uma linha de trabalho a ser seguida, na qual eu não acreditava, foram longas as batalhas que enfrentei para mostrar que a criança precisava ser ouvida no seu tempo e no seu espaço, assim como muitos profissionais daquela escola necessitavam de autonomia e, ao mesmo tempo, da coletividade para expor suas ideias, ao menos para pensar se dariam certo ou não. Foi daí a iniciativa e busca pela gestão escolar.

2. A Concepção de Gestão: Gestão Escolar e Gestão Democrática

Me formei no curso de Pedagogia, em 2006, e me especializei em Didática e Gestão Escolar, em 2008. O meu grande passo, agora, foi o ingresso como Diretora Educacional, em 2010, na Rede Municipal de Campinas.

Confesso que fiquei entusiasmada com a nova experiência. Acreditava que, finalmente, defenderia o que buscava. Quando entrei em exercício, em uma Escola de Educação Fundamental, logo na semana seguinte a Vice-diretora também chegou, como ingressante. Era um universo novo para nós. Logo no primeiro mês, nos deparamos com muitas dificuldades, que não eram decorrentes de nossa falta de experiência ou situações peculiares da nossa unidade escolar e, sim, problemas da rede, ou seja, mais uma vez o sistema se interpunha. As condições de trabalho que nos são oferecidas afetam constantemente nossas práticas pedagógicas e, assim, pegávamo-nos, a todo momento, usando medidas paliativas para dar continuidade aos trabalhos cotidianos, com a preocupação de garantir o aprendizado do protagonista desta história: o aluno, a criança. Enfrentávamos problemas como falta ou o despreparo de recursos humanos (professores, monitores, funcionários), o caos da infraestrutura dentro dos espaços escolares (espaços reduzidos, mal distribuídos, impróprios para alunos/crianças), a superlotação das salas, a falta de vagas, entre outros. Quero dar ênfase que a frase anterior não se trata somente do passado, mas, infelizmente, também do presente. Contudo, o CEGE tem contribuído muito para a reflexão sobre o meu trabalho. Nas discussões proporcionadas durante as aulas é clara a inquietação do grupo, isto soa positivo, mostra que não estamos na linha do conformismo.

2.1. A significação da gestão escolar

Verificando o sentido etimológico, a palavra "gestão" significa: gerir, administrar ou, ainda, gerência, mandato político. Mas, o que busco é a real significação da gestão escolar. E, assim, a definição para a gestão escolar é: garantir as condições para o oferecimento de um atendimento/ensino de qualidade a todas as crianças. No entanto, a gestão escolar vai além da mobilização de pessoas e da racionalização de recursos administrativos.

Contemplando as ideias de Frigotto (2001), o trabalho do gestor educacional tem sua especificidade, pelo fato de administrar uma escola ser bem diferente de administrar uma empresa, embora alguns métodos desta tenham influenciado a

administração escolar. A finalidade da gestão escolar é subsidiar meios para que a educação cumpra sua função, que é contribuir na formação de crianças, adolescentes e jovens para uma sociedade mais justa e igualitária. E aí, o diretor, em sua ação, é "engolido" pelas tarefas e prazos, que chegam à unidade escolar, via de regra, pelas legislações, e são colocadas em prática, muitas vezes, sem o devido cuidado para com a especificidade do objetivo da escola: de formação, construção de valores, conhecimento.

Este memorial vem refletir sobre a gestão democrática e participativa no âmbito escolar, a partir da qual pode se constituir uma prática que deve priorizar o desenvolvimento integrado de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico.

Ao estudar a sétima Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, observei o que o texto traz sobre a figura de uma liderança responsável e de qualidade, que junto aos educadores deve promover um ambiente de gestão democrática. Ou seja, a liderança, qualquer que seja sua denominação ou composição – diretor, vice-diretor, coordenador, professor articulador e tantos outros – deve atuar de forma interativa e dialógica no desempenho de suas funções. (BRASIL, 1999)

De forma histórica, então, existe a complexidade da administração escolar, implicada em diversas especificidades, como a responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira, assim como a gestão de pessoas, articulações com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e órgãos superiores e competentes. Como contra ponto, vale apontar o que diz o professor Dr. Zacarias[54] quando destaca que, além dessas especificidades, a administração tem, como mais relevante, o compromisso educativo com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, que estão em fase de formação, ou seja, não reduzindo o trabalho a um mero cumprimento de tarefas técnicas.

Como bem me chamou atenção a colocação do professor Dr. José Camilo dos Santos Filho[55] em uma apresentação assistida, quando diz que apesar da administração escolar ter algo comum com a gestão de outras instituições, como lidar com pessoas, ter planos e metas, a escola é dotada de especificidades e particularidades. Penso que, entre outros, em se tratando da administração escolar, dois aspectos/elementos a diferenciam da administração empresarial. Primeiramente com relação aos diferentes objetivos/finalidades destas duas instituições (escola e empresa). Enquanto na escola busca-se a formação cidadã, por meio da apropriação, produção, socialização e disseminação do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade (foco no ser humano e sua formação), na empresa o objetivo principal é a acumulação do capital, através da maximização da produção, visando a obtenção do lucro (foco no material a ser produzido e comercializado). A segunda questão diz respeito à forma de organização da gestão. Na escola, busca-se uma gestão democrática, em acordo com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, com a participação autêntica, ou seja, não manipulada e camuflada (MOTTA, 2003) e ativa de todos os membros da comunidade escolar, visando consolidar um novo processo de gestão, baseado no exercício democrático, na autonomia, na transparência e na descentralização. Em contraposição, em algumas empresas capitalis-

54 Professor Doutor da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE).

55 Professor Doutor da Faculdade de Educação da UNICAMP. Atuando no Grupo de Estudos em Educação Superior (GEPES).

tas ainda vigora o caráter de dominação onde a gestão adotada é caracterizada por um modelo gerencial no qual a participação e a autonomia são bastante limitadas.

Traçar um trabalho de gestão democrática e participativa dentro do ambiente escolar não é um caminho fácil e não ocorre do dia para a noite. É um crescimento ao longo da conquista da comunidade e da equipe escolar, através de muitas conversas e decisões coletivas. É um processo que vai sendo desenvolvido ao longo do tempo, construído e reconstruído, formulado e reformulado até eclodir.

Desta forma apoio-me na citação de Paro (1986):

> A gestão, portanto, não é de responsabilidade apenas de uma pessoa, mas sim de todos. Independente da estrutura organizacional adotada, esta tem que atuar em regime de cooperação e de transparência de gestão administrativa, financeira e pedagógica. (p. 255)

E, assim, idealizo-me nas palavras de Aguilar (1997):

> Cabe a cada instituição elaborar e formular sua própria proposta de gestão ancorando-se nas diversas dimensões do Projeto Político Pedagógico para que este se constitua realmente naquele espaço de superação dos limites impostos aos participantes da comunidade escolar e, finalmente, é preciso estar atento para as especificidades do grupo, variáveis e dinâmicas internas da instituição cuja atuação pode levar ao fracasso ou ao sucesso qualquer gestão. (p. 9)

2.2. O envolvimento da gestão no trabalho docente

Recordo-me da fala do professor Dr. Zacarias, quando diz que a sala de aula é objeto da administração escolar, que o trabalho do gestor educacional é diferenciado, pois trabalha com crianças em formação. Ao mesmo tempo, como foi dito anteriormente, o gestor educacional tem tarefas próprias das partes burocráticas da administração escolar que subsidiam a finalidade da educação numa determinada sociedade.

O professor Dr. Zacarias reforça, também, esta ideia ao dizer que a função do gestor deve consistituir-se como uma atividade que seja facilitadora da atividade dos educadores, ou seja, uma atividade que busque facilitar o trabalho dos outros agentes educacionais, principalmente os professores, para que a aprendizagem realmente aconteça. Contexto este muito difícil, como aponta também o professor Dr. Pedro Ganzeli[56], em uma de suas publicações (GANZELI, 2011), quando fala da dificuldade dos gestores de superarem a dicotomia dos aspectos administrativos e pedagógicos.

E, desta forma, a luta pela gestão democrática e participativa dentro do ambiente escolar se torna, ainda, um processo mais difícil e exaustivo.

Vejo que os principais problemas enfrentados na gestão envolvem a realização de um planejamento participativo, onde todos possam identificar os problemas, refletir, propor ações, avaliar os resultados e sentir-se corresponsáveis pelas deci-

56 Professor Doutor da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE), ministrou aulas no CEGE.

sões tomadas no âmbito escolar. Como destacou o professor Dr. Pedro Ganzeli, em uma de suas aulas no CEGE, é preciso buscar a gestão transparente e participativa, visando criar as condições para que a escola possa cumprir seu papel e os professores promoverem a aprendizagem efetiva dos alunos, tendo como referência a educação libertadora.

3. A coletividade no ambiente escolar

A coletividade no ambiente escolar não se dá somente pela gestão e pelos educadores. Há necessidade fundamental do envolvimento de todos. Portanto, cabe ao gestor proporcionar os espaços para que isso se efetive de fato.

> O papel do diretor de escola pública deve estar a serviço da democratização e da participação de todos os agentes educacionais no processo de ensino aprendizagem presente na escola. Assim, podemos concluir que a função do diretor está intimamente ligada ao papel de educador, pois está além de administrar questões técnicas ou financeiras (burocráticas), mas sim ser um gestor de todas as forças e recursos presentes na escola em prol do bem público. (MOTTA, 2003, p. 369)

Analiso que, como nos esclarecem Heloani e Piolli (2012), a escola pode ser um espaço de construção do coletivo e de espaços democráticos e, assim sendo, é papel inerente do administrador escolar construir as normas junto com os educadores da escola a partir da comunicação, do diálogo, da ética e do consenso.

Ainda no âmbito da escola, a participação constitui tema de estudantes, professores, administradores, supervisores, orientadores e funcionários. Aos administradores educacionais cabe, especialmente, o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária (MOTTA, 2003).

O trabalho da equipe educativa, com vistas no coletivo, retrata as possibilidades de se trabalhar os diferentes interesses, as diversas demandas e ideologias, focalizando os problemas e conflitos. As demandas sociais explicitadas na relação de confiança com a equipe escolar muitas vezes exigem respostas adaptativas que irão mudar regras, normas e questionar os valores praticados pela instituição.

De acordo com Weick (1976):

> A desconexão nas escolas entre intenções e ações; processos e resultados; dirigentes e professores; professores e professores; professores e alunos, este último relacionado às queixas tanto na sala dos professores quanto nos corredores, resultam da falta de diálogo e de tempo. (p. 17)

Para mim, a escola é “viva”, ela encontra mecanismos para resolver seus problemas através das relações humanas, colaboração, coletividade e tratamento entre os profissionais.

E assim, costumo dizer que, não tenho funcionários em minha escola, mas sim equipes de trabalho, cada qual em seu segmento e com suas responsabilidades, que se unificam para um objetivo comum, a aprendizagem das crianças.

3.1. O Coletivo dos pais: preocupação necessária

A escola possui diversos espaços para a participação dos pais/famílias, porém, como conciliar esses momentos com o interesse e a disponibilidade dos mesmos? O Conselho de Escola (CE), a Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), as Reunião da Família na Escola (RFE) e agora a implantação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), são colegiados importantíssimos da unidade escolar, mas como torná-los eficazes e atuantes?

Analiso que o grande desafio é repensar uma forma de reforçar a participação e envolvimento dos pais nesses colegiados. É preciso produzir mudanças no contexto educativo por meio de reflexões sobre o quão é importante essa ação. De acordo com Ganzeli (2011), o processo de planejamento participativo da unidade escolar, as atribuições administrativas, o cotidiano escolar recheado de problemas específicos a serem resolvidos de forma "instantânea" provoca a dificuldade de momentos/ espaços para reflexão dos problemas pedagógicos/físicos/ sociais entre professores, funcionários e famílias.

E neste sentido, utilizo-me da colocação da colega de curso Helena[57], que nos propôs uma excelente reflexão, através da ferramenta "Correio" do TelEduc[9] (abril de 2015), quando aponta a insatisfação de mais um colegiado implantado neste ano pela PMC nas escolas de Educação Infantil, e assim ela diz:

> "(...) a criação de mais uma comissão com estrutura própria, acaba por requerer um esforço redobrado entre os sujeitos para efetivação dessa nova estrutura organizacional, muitas vezes, com a repetição de representantes de outras esferas de organização, pois se passa a necessitar de mais representantes dos diferentes segmentos e de novas formas de relacionamento institucional, exigências essas que, a nosso ver, poderiam ser assumidas pelos órgãos colegiados já existentes, evitando a sobreposição de funções. A nosso ver, as atribuições da CPA poderiam ser assumidas por uma subcomissão do Conselho de Escola, criada para este fim (...)" (Helena Weiss Gonçalvez, abril de 2015, TelEduc).

O livro "A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração", de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), aponta que a comunicação está no centro da negociação e tem extrema importância nas categorias "ajuda" e "envolvimento", pois é a base de tudo. Pode ser classificada como um instrumento que viabiliza a relação entre escola e família, que poderá agir como um facilitador e promotor da relação. "É preciso realçar aqui que o envolvimento dos pais com a escola e a educação escolar é um processo (projeto) que se desenvolve à medida que as necessidades vão sendo identificadas e as pessoas envolvidas vão se conhecendo mais" (BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 204).

57 Helena Weiss Gonçalves: Diretora Educacional da rede Municipal de Campinas. Participante do CEGE.

No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

> E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los. (PARO, 1988, p. 228)

Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. Com esta preocupação, este ano minha equipe realizou, na unidade escolar, uma pesquisa junto aos pais através do colegiado CPA, com o objetivo de examinar os problemas e perspectivas que se apresentam à participação da comunidade nas discussões da escola. Pareceu-nos que foi a opção mais acertada uma investigação que privilegiasse técnicas qualitativas de análise, buscando examinar em profundidade os múltiplos aspectos que envolvem a questão da participação da comunidade na escola. Aos poucos, a comunidade escolar está interagindo com a escola. É uma comunidade carente, onde muitas das mães trabalham e necessitam manter seus filhos na creche, como assim é chamada a Educação Infantil pré-escolar.

Nesse sentido, a unidade procura valorizar as experiências que cada um traz para o trabalho na escola, seja nas relações, nas formas de colaboração, na ajuda com a escola, na participação em eventos. Assim, aos poucos, a equipe escolar vai atraindo as famílias. No ano passado, a nossa escola promoveu oficinas artesanais em que os pais foram os protagonistas da ação e conduziram o trabalho. Foi surpreendente!

O trabalho na Educação Infantil exige uma dedicação contínua de cada sujeito envolvido na busca do objetivo proposto. E, como todos que trabalham na gestão escolar sabem, não é fácil motivar todos da equipe escolar, não é nada fácil, mesmo depois de muito empenho, dedicação e busca de ajuda de profissionais que vêm até a escola para formação continuada, a fim de auxiliar nesse trabalho. Enquanto diretora, sinto que estou constantemente num processo de envolvimento e motivação da equipe educativa a fim de realizar um trabalho melhor a cada dia.

Esse tipo de problema só poderá ser resolvido quando a comunidade escolar mudar a cultura e o pensamento em relação à escola e começar a perceber que a escola tem figura social e não assistencial, principalmente na Educação Infantil, que se configura como um espaço de interlocução com a família sobre o desenvolvimento da criança. Que a comunidade possa entender mais precisamente o funcionamento da escola e, principalmente, a real função dela.

4. O gerenciamento da equipe de trabalho

Voltando às memórias, a escola em que estou trabalhando desde 2014 não é diferente da que estive nos últimos quatro anos e, nem tampouco, das demais da PMC. As situações que engessam o trabalho cotidiano são as mesmas quando se trata das condições de trabalho que nos são oferecidas, conforme citadas anteriormente.

Quando me refiro a equipe de trabalho dentro das unidades escolares, deparo com a seguinte composição do quadro de funcionários: o grupo de professores, monitores e agentes educacionais com cargo efetivo, alguns funcionários de agentes de apoio também efetivos (dentre eles alguns readaptados e/ou com limitações) e um grupo maior de funcionários terceirizados (limpeza, alimentação, zeladoria e segurança). São notáveis as diferenças entre os dois grupos (efetivos e terceirizados). Os terceirizados têm jornada maior de trabalho semanal, salários bem abaixo dos efetivos e quase nenhum benefício, isso gera um descontentamento e a deficiência desse quadro, pela insatisfação. Muitas vezes, tenho que gerenciar essa situação dentro do ambiente escolar e fazer valer que todos fazem parte de uma equipe de trabalho, com objetivo comum dentro da escola: os alunos/as crianças.

Em minha escola conto com uma média de quarenta funcionários, dentre eles três homens: o segurança, o zelador e o agente educacional. Quanto ao agente educacional, existe a resistência e estranhamento de algumas mães, que questionam a figura masculina trabalhando num agrupamento (crianças de seis meses a dois anos). Sobre isso Hirata e Kergoat (2005) dizem que "nas escolas é visível como as funções são destinadas principalmente às mulheres" (p. 263).

Além de administrar esses conflitos, sofro também, (sofremos, pois trata-se de uma situação comum na Rede Municipal de Campinas), com a falta de recursos humanos, principalmente professores, monitores, agentes de educação e de apoio. Esse ano, a nossa unidade escolar, que deveria atender de forma integral os alunos, iniciou o ano letivo com atendimento parcial, por falta de funcionários no período da tarde, pois a PMC ainda está em contratação dos mesmos pós-concurso. Por esta razão, temos que driblar enfrentamentos diários com as famílias que necessitam do atendimento integral.

O que me surpreendeu, há alguns dias atrás, foi o movimento que algumas mães, que não trabalham fora de casa, fizeram em solidariedade àquelas que necessitam do atendimento integral. Essas mães disponibilizaram seu tempo para auxiliar no cuidado dessas crianças dentro do espaço escolar. Achei uma atitude incrível! Mas como lidar com essa ação? Por um lado, maravilhada pela iniciativa, mas, por outro lado, brecada por questões administrativas que levam a repensar essas mães num trabalho contínuo voluntário na escola, ou seja, sem um vínculo empregatício e a escola sem uma legislação que garanta a ação do voluntarismo.

Apesar de todas essas dificuldades, vale lembrar de momentos ou situações do cotidiano escolar que me levam a refletir e repensar algumas ações. Costumo dizer que a ferramenta de trabalho que tenho, ou melhor, que temos é muito delicada e merece atenção especial, "as crianças".

> ... o diretor de escola deve ser acima de tudo, um educador. Seu papel não deve ficar apenas atrelado ao papel de administrador imposto pelas forças neoliberais, ele deve ser administrador e gestor dos processos educacionais presentes na escola e nessa perspectiva: "Administrar é Educar". (TEIXEIRA, 1961, p.84)

Embasada nas leituras, vídeos, discussões no fórum, trocas de ideias e as aulas presenciais, foi possível parar e observar melhor o cotidiano escolar e enfrentar

com mais precisão e segurança os conflitos do dia a dia.

> No meu ponto de vista, uma escola de qualidade, é uma eterna conquista, todos trabalhando com amor e carinho, é este o início, o caminho. (Fala de uma monitora de educação infantil, num espaço coletivo de discussões sobre o trabalho escolar em minha unidade educacional).

4.1. A rotina de trabalho

Vejo como é grande a responsabilidade da administração escolar na contribuição da transformação social. O diretor de escola é aquele que faz a articulação política entre a Secretaria de Educação, os professores, os alunos, pais de alunos e demais funcionários, além de sua preocupação estrutural, patrimonial, financeira e pedagógica com a escola (CARMO e CHAVES, 2001). A rotina está presente no cotidiano escolar, quer seja na Educação Infantil, quer seja no Ensino Fundamental, porém um dia não é igual ao outro.

O planejamento diário da equipe gestora não falta, o que falta é a ação. É triste planejar e não por em prática, ou colocar parcialmente o que se planejou. Fato esse não diferente em outras unidades escolares, assim desabafados por outros colegas durante o CEGE. E, então, me recordo do texto do professor Dr. Silvio Gallo, sobre o cotidiano escolar:

> A emergência do cotidiano na escola, o acontecimento-cotidiano, é tudo aquilo que escapa de nosso planejamento, seja como professores, como gestores do processo educacional, como funcionários da instituição escolar, seja como pais. E a questão decisiva é: de que modo reagimos aos acontecimentos cotidianos? A resposta é de fundamental importância, pois esses acontecimentos são potencialmente situações formativas. (GALLO, 2007, p. 24)

Como gestora de uma unidade educacional, são muitas as dificuldades e desafios enfrentados no dia a dia. Faz-se necessária, então, a busca de ações educativas mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente a coletividade, ou seja, a equipe de trabalho (professores e funcionários) e as famílias. Para tanto, primeiramente, o que tenho feito é abrir espaços dentro da escola para essas discussões, não somente nos colegiados como Conselho de Escola (CE), Comissão Permanente de avaliação (CPA), Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), mas nos tempos pedagógicos como: Trabalho Docente Coletivo (TDC), Grupo de Estudo do Monitor (GEM), Trabalho Docente Individual (TDI), Hora Projeto (HP), Reunião da Família na Escola (RFE), Formação Continuada (FC). Uma vez que a proposta da gestão educacional parece ser a mesma, se configurada como um trabalho em conjunto para alcançar resultados.

Diante de tantas demandas políticas, sistemáticas e burocráticas, no dia a dia escolar, as ações educativas, pedagógicas e sociais as vezes se perdem nesse contexto e precisam, imediatamente, serem resgatadas. Mais uma vez, aponto a realidade

enfrentada, a falta ou a má preparação de recursos humanos e a infraestrutura precária de nossa escola, digo, nossas escolas.

No que tange ao trabalho educacional, cabe ao gestor planejar o seu dia a dia escolar. Costumamos dizer de forma "cômica" entre o grupo de diretores que cada dia na unidade escolar é um "flash". Diariamente, minha equipe gestora e eu fazemos nosso planejamento. No final do dia refletimos que, se numa lista de dez itens planejados realizamos três, ainda nos damos por satisfeitos. A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência (TEIXEIRA, 1961).

A escola, além das demandas diárias, implica em situações emergenciais, como as já mencionadas: a falta de professor, monitor ou agente de educação (ferramenta importante para o atendimento às crianças). Muitas vezes, preciso solicitar profissionais de outras escolas, deslocar de outras turmas, ou fazer dispensas de aulas ou saídas mais cedo, então o problema a se enfrentar passar a ser os pais ou responsáveis que muitas vezes não compreendem essa ação e questionam o gestor que tem que administrar esses conflitos e reclamações. Por isso é importante a interlocução família-escola. É a forma em que a equipe gestora busca forças dentro das reuniões de colegiados e tempos pedagógicos para cobrar dos órgãos competentes suas responsabilidades.

Outra situação conflitante em meu dia a dia, (digo nosso, pois é a realidade das unidades escolares da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas) é a grande procura por vagas. A todo momento recebo pedidos de cadastros de matrículas que geram listas enormes de espera. Estando a maioria dos pais na necessidade extrema da vaga escolar, recorrem a outras instâncias, como o Conselho Tutelar, a Vara da infância, o Poder Público, os quais demandam ordens judiciais, que devo cumprir, matriculando mais crianças e superlotando as turmas, comprometendo a proposta de atendimento. Por outro lado, vem a dificuldade de atendimento dos professores e agentes de educação, que se desgastam e se exaustam comprometendo a qualidade de seu trabalho ou se afastando de suas atividades por licença para tratamento de sua saúde. Como se não bastasse, o gestor tem que administrar os conflitos interpessoais, sempre fazendo o papel de orientador, formador e mediador, em prol do objetivo comum que é a "educação", as "crianças". Essa é a rotina do gestor, além do administrativo, das tarefas sistematizadas, do financeiro, do pedagógico etc.

Com relação à gestão participativa e colaborativa, é interessante refletir sobre o que afirma Motta (2003):

> As mudanças na educação é um assunto de todos. Constituem um tema que se refere a educadores e educandos e, de uma forma mais geral, educadores e educandos são, simultaneamente, todos os membros de uma sociedade. Por essa razão a comunidade não pode deixar de participar, a menos que, suicidamente, ela opte pela não educação, pela estagnação, pela repetição, pelo retrocesso. (p. 373)

A gestão deve caminhar na direção do interesse do estudante/da criança e buscando suprir necessidades da comunidade, de modo geral. Esse é, também, um

aspecto da especificidade da gestão escolar, que precisa ter um olhar para o que a comunidade está esperando da instituição escolar, suas carências, obstáculos que as famílias enfrentam, como a falta do educador ou do agente de educação para o atendimento, dificuldades que os familiares encontram para comparecer às reuniões com educadores para averiguar e acompanhar a vida escolar do filho. A gestão deve estar atenta para aquilo que realmente é de interesse da família e o que se configura como obstáculo de real impedimento para os familiares estarem mais presentes na vida escolar dos alunos.

Embora seja apontada a necessidade de alguns avanços, o acolhimento das crianças e famílias, a atenção dada à comunidade a fim de conhecer especificidades da Unidade Escolar, a abertura e transparência da Unidade, as iniciativas que visam a parceria entre a instituição e a comunidade e a participação das famílias no Conselho de Escola e outros colegiados, são aspectos que agregam ao trabalho desenvolvido pelas unidades e o que faz a escola caminhar. E, apesar do gestor inspirar uma gestão democrática e participativa, ele ainda é visto como responsável pelo funcionamento da escola, pela relação com a comunidade, pelo atendimento das demandas administrativas do sistema, pela implementação do Projeto Político Pedagógico e pelo gerenciamento de questões como estas.

Outra discussão que se faz urgente e necessária, principalmente na Rede Municipal de Campinas, é em relação aos reguladores externos. A vinda de assessorias privadas, tomando as rédeas de espaços públicos, coíbe a democracia, a gestão participativa e, principalmente, enfraquece o coletivo de professores/agentes/monitores e demais funcionários. A performance dos sistemas de ensino é aferida por instrumentos de controle de qualidade externos e internos à escola, que tem seu lastro cultural gerencial advindo do setor privado (HELOANI e PIOLLI, 2012). Ao valorizar uma gestão pautada em preceitos da iniciativa privada e valorizar acima da construção humana e diária das relações interpessoais e de conhecimento científico, os reguladores externos, o professor (leia-se também, o gestor) torna-se não mais sujeito construtor de saber, mas alguém que busca uma meta, um número, uma quantidade. Infelizmente, isto acaba por deixar o profissional frustrado, já que o fracasso passa a ser somente dele e não do conjunto da educação pública.

No entanto, vale destacar que não só o gestor tem papel de destaque. É de suma importância que todos os participantes da esfera educacional construam relações de confiança, valores, normas e acordos que vão nortear todo o trabalho. O processo educativo, como bem lembram Heloani e Piolli (2012). Não basta ter um grupo, este precisa se fortalecer e criar um ambiente democrático e participativo, onde as ideias e opiniões sejam acolhidas, onde a argumentação seja considerada fator importante para se avançar e constituir um processo de construção de novos caminhos e metas. Isso é o que se chama de "ação comunicativa", em que todos somos seres pensantes, porém limitados, e a interação com os pares possibilita a avaliação pelo outro.

Cabe ao gestor propiciar locais públicos em que as palavras possam fluir livremente, criando um espaço democrático e de avanço (HABERMAS, 1989). Esse espaço existe dentro do ambiente escolar, mas como define Ganzeli (2011), os tempos e espaços cotidianos muitas vezes não permitem a reflexão dos objetivos trans-

formadores, ou seja, os poucos tempos que o gestor tem dentro do ambiente escolar acabam sendo utilizados de forma burocrática e com planejamentos reprodutivos de objetivos que não respeitam o processo de planejamento participativo e colaborativo.

Outro elemento que caracteriza a especificidade da administração escolar é a heterogeneidade da escola no que se refere aos profissionais que nela atuam. Aqui, vou me atentar aos professores que, segundo Teixeira (1961), vem de todas as camadas sociais e intelectuais. Assim sendo, a equipe gestora tem o desafio de colaborar com a formação desses profissionais e, ainda, pensar na formação dos demais, para que se proporcione o crescimento de todos dentro do ambiente escolar, a fim de se pensar na coletividade. Desse modo, percebo as questões apontadas por Pochmann (2005): por um lado há exigências de formação e conhecimento cada vez maiores aos "educadores" "não qualificados", chamados de monitores-infanto-juvenis e de agentes de educação infantil; e, por outro lado, na prática, a escola enfrenta a reivindicação de uma função assistencial deste nível de ensino. Como já dito, diante dessas situações temos a responsabilidade de garantir o atendimento de qualidade às crianças, afinal, todas as crianças merecem ser cuidadas e podem aprender, mas não sob qualquer condição (HARDY, PLATONE e STAMBACK, 1991).

A participação da gestão vai muito além das tarefas técnicas de administrar. O gestor deve ser o professor principal, o mais competente, o verdadeiro líder transformador (SANTOS, 1998). Precisa ter o compromisso de assegurar uma educação participativa e colaborativa, voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder (MOTTA, 2003).

4.2 . O Projeto Político Pedagógico como norte do trabalho da gestão e da equipe

Conforme apontado anteriormente, acredito que os principais problemas na gestão escolar envolvem agentes externos, como a falta de políticas públicas para a escola, que afeta todo o trabalho cotidiano da gestão. As exigências/demandas que são colocadas para a gestão por outras instâncias de poder, reforçam o "tarefismo" como processo organizativo no trabalho, pois, ao entendermos a atividade pedagógica da equipe gestora como ação burocrática repetitiva, esvazia-se a capacidade reflexiva, transformando todos os processos de trabalho de uma escola em demandas a serem executadas, na maioria das vezes sem sentido. Desse modo, o reforço ao "tarefismo" na organização da escola abre espaço para ações individualizantes, sufocando a superação, pelo conhecimento, do caráter meramente burocrático e isolado das atividades educativas, o qual se faz exigência na ampliação da aprendizagem organizacional, que necessariamente passaria pela reflexão e ação coletiva (BRYAN, 2007).

Destaco a importância da identidade de todos os personagens da escola com o planejamento do cotidiano escolar. Quando todos são envolvidos nos processos, nas construções, nas escolhas e nas decisões, conseguem se identificar com o trabalho. E essa participação é um fator determinante, principalmente na elaboração do

Projeto Político Pedagógico.

Assim, conforme Veiga (2000):

> Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (p.15)

Valorizo essa citação, porém aponto, novamente, a questão sobre como "propiciar essas situações" diante de tantas dificuldades enfrentadas na gestão do cotidiano escolar: como a falta de recursos humanos importantes como o professor, o monitor, o funcionário de secretaria, o inspetor de aluno; ou ainda a falta de adequação estrutural/ física da escola, como quadra descoberta, falta de pátio escolar, biblioteca pequena demais entre outros. O gestor tem que gerenciar esses problemas usando medidas paliativas, deixando a frustração de que o trabalho é calcado todo o tempo no administrativo, político e burocrático, exigido pelas secretarias e sistemas, onde o pedagógico parece se perder ou ser deficiente. E me vejo na busca "por soluções e adaptações no cotidiano da escola provocando a atuação da equipe gestora como mera executora de tarefas" (GANZELI, 2011, p. 55).

A gestão democrática e participativa não é um caminho fácil. É uma construção ao longo da conquista da comunidade e da equipe escolar através de muitas conversas e decisões coletivas.

Diante da nova concepção sobre o Projeto Político Pedagógico pelo Departamento Pedagógico e Coordenadoria de Educação Básica Municipal, este ano foi oportunizado, aos gestores municipais, momentos de formação que foram socializados nas Unidades Educacionais, na tentativa da verdadeira construção do Projeto Político Pedagógico, com o espaço maior de tempo para sua elaboração para apresentação ao sistema, diferentemente dos anos anteriores. Com isso, mesmo diante das demandas do cotidiano escolar, efetivaram-se momentos dos diferentes segmentos e colegiados da unidade escolar para a reflexão e discussão do mesmo. É preciso investimento em momentos e espaços constituídos para estas apropriações, construções, participações, para além dos momentos formais e unilaterais. É realmente um trabalho exaustivo trazer a comunidade escolar à participação dessas discussões e, principalmente, à construção do Projeto Político Pedagógico, mas a certeza do verdadeiro fruto desse trabalho é prazeroso.

E, sendo assim, o planejamento do projeto político pedagógico, mesmo com a proposta descrita acima, encontra-se, ainda, como modelo normativo, instituído pela SME, este ano de maneira sistematizada.

Convém ressaltar aqui o posicionamento de Ferreira (2006):

> Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa, são, portanto, os elementos fundantes da administração da educação em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola. (p. 306)

Como aponta Freitas (2004, p.69), o projeto pedagógico não é uma peça burocrática e, sim, um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e, ao mesmo tempo, um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma, sob o olhar atento do poder público.

4.3. A Democratização participativa e colaborativa

Durante as leituras, pude perceber que questões que normalmente me angustiam no trabalho não são meras sensações, mas, sim, exigências do mercado para tornar a escola cada vez mais parecida com uma empresa, onde metas, qualidade, competitividade, avaliação, desempenho, dentre outras, estejam sempre presentes. É a gestão pelo medo torna o trabalhador mais competitivo e mais produtivo (PIOLLI, 2010). Exemplo desta situação é o temor que as escolas estão vivendo atualmente, onde a PMC está prestes a assinar um contrato com a Assessoria de Educação privada Falconi/Comunitas, a fim de gerenciar a educação municipal de Campinas. Essa situação é o reverso do que a escola está buscando. Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão (TRAGTENBERG, 1980).

Como apontado diversas vezes, organizar o trabalho de forma coletiva e democrática realmente não é fácil, mas é um excelente caminho para voltar o olhar para as ações da equipe gestora com avaliação e reflexão constante do trabalho. As organizações escolares são portadoras de problemas do micro e macro sistema, o que muitas vezes ultrapassa o "poder" de resolução interno. Neste sentido, a reflexão coletiva colabora para que tudo seja feito da melhor maneira, dentro das possibilidades, e de forma que não sobrecarregue apenas a equipe gestora com as responsabilidades. Há necessidade de reflexão coletiva no cotidiano escolar, para minimizar e resolver os problemas da cotidianidade.

Quero destacar a escola democrática da seguinte maneira:

> Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção como para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007. p. 11)

Além disso, é necessário romper, de fato, com a postura tradicional hierarquizada, promovendo práticas emancipatórias (VASCONCELLOS, 2002), tais como: gestão democrática e participativa não somente no discurso, mas efetivada nas práticas ativas, vivenciadas no Conselho de Escola e outros colegiados, com todos os segmentos da unidade escolar. Assim sendo, pensar na formação das crianças, no desenvolvimento de seu potencial. Enfim, a escola está a passos lentos para a construção de um espaço democrático, colaborativo e participativo.

Considerações Finais

A escola se configura, ainda, como uma instituição muito importante na sociedade. É o espaço responsabilizado pela evolução pedagógica da criança e, cada vez mais, pelo desenvolvimento da sua intelectualidade.

A gestão democrática não é um caminho pronto a seguir, mas é algo que se conquista e se constrói pouco a pouco no cotidiano da vida escolar. Compreendo ainda que a efetivação de uma gestão democrática não se faz solitariamente. Acredito que é possível se construir um ambiente em que cada personagem da comunidade escolar sinta-se parte importante, tendo a gestão atuando como incentivadora, como aquela que sabe ouvir todos os segmentos e dá oportunidade de opinarem e procurem juntos as soluções apropriadas para a resolução dos problemas.

É fundamental a participação de toda a comunidade escolar no planejamento de trabalho da escola, isto é na construção do Projeto Político Pedagógico, entretanto esbarra-se em dificuldades, tais como: profissionais que não expõem suas ideias, profissionais que expõem e querem que sejam aceitas, profissionais omissos que não gostam de participar de decisões e agem indiferentemente ou aqueles ausentes, citamos como exemplo os pais/a família onde poucos se envolvem com o trabalho escolar.

Às vezes, a sensação que me vem é que a proposta é utópica. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, ao mesmo tempo, se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola. A tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2000).

A democratização no ambiente escolar deve ser compreendida como uma prática necessária de formação para a cidadania, bem como para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e humana e, por isso, deve estar estabelecida nas relações escolares. A escola precisa repensar seu papel social, como diz Mário Sérgio Cortella (2001), o que significa se conduzir para um lugar diferente daquele em que se está.

O CEGE resgatou historicamente a complexidade da administração escolar e suas especificidades, como: a liderança de pessoal, a subordinação aos órgãos superiores, a responsabilização financeira, administrativa e pedagógica. Mas, anterior a esses elementos, temos a verdadeira razão do sentido da escola, a natureza real do trabalho, que consiste em formar crianças e jovens. Então, este curso possibilitou momentos para essas reflexões e trocas, trazendo autores que dialogaram essa temática e colaboraram para meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Referências Bibliográficas

AGUILAR, Luis Enrique. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. III Congresso Latino-Americano de Administra-

ção da Educação. 21a 25 de julho. Unicamp-SP,1997.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de Pesquisa, no.106, p.191-216, 1999.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18. Brasília-DF, 13 de abril de 1999.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/1996. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

BRYAN, R.; MARTIN, R.; RAFFERTY, M. Financialization and Marx: Giving capital and labor a financial makeover. 6th Australian Society of Heterodox Economists Conference SHE 2007, Sydney, Australia, 2007.

CARMO, Elisabete Regina do; e CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, nov. 2001.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire, um clássico. In: FREIRE, Ana Maria (org.). A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Luis Carlos de. (et al). Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. (orgs.). Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Publisher, 2007.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: MARIGUELA M.; e CAMARGO A. M. F. DE (orgs.) Cotidiano escolar, emergência e invenção. 1ª ed., p. 21-39. Piracicaba,SP: Jacintha Editores, 2007.

GANZELI, Pedro. Planejamento participativo na Unidade Escolar: A democratização do espaço público. UNICAMP/DEPASE/ LAGE/Brasil, 2011.

HABERMAS, Jürgen. Structural Transformation of the Public Sphere. Translation MIT, Cambridge, Massachusetts, 1989.

HARDY, M.; PLATONE, F.; STAMBAK, M. Naissance d'une pédagogie interactive. Paris: CRESAS-ESFIINRP, 1991.

HELOANI, José Roberto e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista

APASE. n. 13. São Paulo, 2012.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Les paradigmes sociologiques à l'épreuve des catégories de sexe: quel renouvellement de l'épistémologie du travail? In: DURAND J. P.; LINHART, D. Les Ressorts de la mobilisation au travail. Paris: Octarès, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

PAGÈS, Max; et.al. O poder das organizações. São Paulo, Atlas, 1987.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar, introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. São Paulo: Cortez, 1988.

_____ . Gestão democrática da escola pública. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação. São Paulo: Zahar, 1971.

PIOLLI, Evaldo. Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2010.

POCHMANN, Márcio. Educação, Trabalho e Juventude: o dilema brasileiro e a experiência da prefeitura de São Paulo. In: ABDALA E.; JACINTO C.; SOLLA, A. (orgs.) La Inclusión Laboralde los Jóvenes: entre la desesperanza y la contrucción coletiva. Montevidéo: CINTERFOR/OIT, 2005.

SANTOS, Lucíola, Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs). Formação de professores: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. 36, n.84, p. 84-89, 1961.

TRAGTENBERG, Maurício. Burocracia e Ideologia. São Paulo, Ática, 1980.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo-SP: Libertard, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 10ª ed. Campinas_SP: Papirus, 2000.

WEICK, Karl Eduard. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quaterly. vol. 21, p.1-17, 1976.

A Busca pela Gestão Democrática

Sônia Regina dos Santos Silva[58]

Apresentação

Novamente fazendo um Memorial de Formação, pois em 2005 já havia feito como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia, pelo Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PROESF). Agora, dez anos depois, como gestora, concluindo o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

Momento de relembrar, indagar, repensar e dialogar com o passado, revivendo as inquietações e angústias que me acompanham em toda minha vida profissional. Agora em um novo cargo, o de vice-diretora. Novas funções e atribuições, mas com os mesmos anseios, como ver na escola um lugar onde é possível fazer a diferença tendo a participação de todos os envolvidos, sejam pais, crianças, educadores, gestores ou funcionários. Conforme Sanfelice[59] (2013), devemos fazer da escola um "espaço onde crianças, adultos e jovens se sintam felizes", de forma a contribuir para a formação integral da criança.

Passei, então, a buscar entender melhor a importância do gestor dentro da escola, a importância de uma gestão democrática que acredita na participação de todos no cotidiano escolar, nas decisões e rumos da escola. Pensando em um planejamento que contemple os diferentes olhares a respeito da realidade escolar. Promovendo espaços que permitam debates democráticos.

Assim, comecei a pensar que ferramentas nos auxiliariam para a efetivação de uma gestão participativa e democrática. Vale ressaltar que escrevo, muitas vezes, na primeira pessoa do plural, pois na escola nada acontece se não houver envolvimento de diferentes atores. O Projeto Pedagógico tem sido um mecanismo para o fortalecimento e busca pela efetivação da almejada gestão democrática. Para a construção desse documento, considera-se de grande importância a participação de funcionários, professores, educadores, pais e crianças, de modo que se respeitem as diferenças e singularidades, e que não seja excludente e nem reprodutor de um padrão estereotipado e dominante, mas que interaja com diferentes culturas. De modo que, passemos a entender e respeitar as peculiaridades infantis, com suas formas de criar, brincar e explorar o mundo que as rodeia. O fortalecimento do Conselho de Escola também tem contribuído para tornar possível uma proposta de gestão mais democrática. O que inclui, desde a sua eleição, até as tomadas de decisões nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, que tem a participação de todos os segmentos, seja especialistas, professores, funcionários ou pais.

1. Relato de minha trajetória

Em 1995, vim do interior de Minas Gerais, Conceição da Aparecida, para Campinas-SP, morar em uma "cidade grande", com um estilo de vida tão diferente, o

58 Vice-diretora no CIMEI.

59 Professor Dr. José Luís Sanfelice, aula ministrada no dia 31/08/2013, no Curso de Especialização em Gestão Educacional - Módulo Gestão Escolar: Abordagem Histórica.

que me assustou um pouco. Porém, segui em frente, pois precisava me acostumar e me incluir nesse novo lugar. Trabalhar com educação, por exemplo, não fazia parte dos meus sonhos, mas as necessidades me levaram a caminhos que, até então, eu havia rejeitado.

Iniciei minha carreira como professora eventual na rede estadual, onde comecei a conhecer toda forma de desvalorização que a carreira do magistério pode nos trazer. Não possuía vínculos empregatícios e nem afetivos, ficava à disposição da escola para substituir qualquer "eventual" ausência de docentes, tal tratamento me angustiava e me deixava insatisfeita, porém, nossas necessidades muitas vezes se sobrepõem aos nossos anseios e desejos.

No Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), a disciplina ministrada pela professora Neri[60] levou-me a refletir sobre a organização do trabalho na sociedade capitalista. Assistindo as vídeo-aulas e realizando as leituras indicadas, pude entender quais interesses e motivos de ter vivido a situação descrita, senti-me parte desse processo de "precarização" do trabalho. Para Castel (2003), a precarização do trabalho "é um processo central, comandado pelas exigências tecnológicas-econômicas da evolução do capitalismo moderno" (p. 526).

Em 2001, soube de um concurso para Monitor Infanto Juvenil I (Cargo extinto atualmente, substituído por Agente de Educação Infantil) e, como disse anteriormente, muitas coisas eram novas para mim, atuar na Educação Infantil em uma creche era algo totalmente desconhecido, principalmente considerando o fato de que em minha formação de Magistério não tive nenhuma disciplina voltada para Educação Infantil, pois na minha cidade esta etapa estava ligada à Assistência Social e não à Educação. Mas precisava de um trabalho que me tirasse da precariedade e me desse alguma segurança.

Por isso, o fato de entrar nesse novo cargo foi um presente, pois me possibilitou a tão sonhada estabilidade junto à descoberta de uma nova profissão.

Aos poucos, fui me constituindo como educadora, descobrindo e me apaixonando pelo universo infantil, mas sabia que precisava ir além da prática, buscar formação específica para me qualificar.

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 32)

Em 2002, a região metropolitana de Campinas fez uma parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para oferecer formação para professores em exercício, e, somente em Campinas, foi dada oportunidade aos monitores, que tivessem magistério, de cursar Pedagogia. Assim, inicia-se minha trajetória de formação acadêmica.

Considero que o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PROESF) foi uma oportunidade única, que não deixei passar. Logo na primeira

60 Professora Dra. Aparecida Neri de Souza, responsável pela disciplina Relações de Trabalho e Profissão Docente, no Curso de Especialização em Gestão Educacional. Abril /2014.

turma, ingressei na universidade. A chegada ao campus e toda a alegria e entusiasmo dos primeiros momentos fez com que eu me sentisse como o menino do conto de Guimarães Rosa (1962) "o menino fremia no acorçôo, alegre de si rir para si, confortavelzinho, com jeito de folha a cair" (p. 12).

Então, finalizada a graduação, ingressei como professora de Ensino Fundamental na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, onde fiquei até 2012. No fim desse mesmo ano, voltei para a prefeitura Municipal de Campinas, no cargo de Vice-diretora.

Iniciei meu trabalho em um Centro Integrado Municipal de Educação Infantil, CIMEI, composto por três escolas, na região noroeste de Campinas.

Sempre desejei voltar a trabalhar na Educação Infantil, então, tornar-me vice-diretora foi a realização de um sonho. Paulo Freire (1979) sintetiza a importância do sonhar "ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis" (p.101). Volto agora como gestora e podendo acreditar que é possível uma escola pública, democrática e de qualidade.

2. Gestão Democrática: mecanismos para sua construção

Os debates sobre a implementação da gestão democrática na educação, mais especificamente das unidades de ensino, passaram a ter maior visibilidade a partir dos movimentos pela redemocratização brasileira, iniciados no final dos anos 70 e início dos anos 80.

Em decorrência das lutas sociais pela democracia do país, rompendo com o modelo autoritário e centralizador da Ditadura Militar, a abertura política estabeleceu um clima de maior participação e democratização das várias esferas da sociedade.

A busca pela gestão democrática ganha força em 1988, com a Constituição Federal que incorporou, em seu texto, a gestão democrática da educação e com a LDB 93/94, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, que considera a ampla participação dos profissionais da educação e da comunidade na gestão da escola.

Na prefeitura Municipal de Campinas, o cargo de gestor não é indicado e nem eleito, mas selecionado através de concurso público, o que diferencia de várias outras cidades do país. Ao ingressar como vice-diretora, me incomodava pensar em exercer um cargo de gestão que, historicamente, foi se consolidando com o gestor em uma postura centralizadora e autoritária, reproduzindo relações de hierarquia, um profissional que pensasse apenas em questões burocráticas e administrativas. Tão distante da democratização conquistada por lutas sociais.

> Há, entretanto, o caso do poder exercido por um conjunto de administradores profissionais que se estruturam hierarquicamente e que, em nome da racionalidade e do conhecimento, planejam, organizam, coordenam, comandam e controlam, por uma relação de mando e subordinação, uma determinada coletividade. A isto, inspirado em Max Weber, chamo dominação. (MOTTA, 2003, p. 370)

Entretanto, percebi que essa angústia não era apenas minha, mas de grande parte dos gestores que estavam na sala de aula do CEGE. Essa troca de experiências, anseios, medos e expectativas entre nós contribuiu para eu entender que o papel do gestor vai além de administrador, pois envolve trabalhar com pessoas, com sentimentos. Não devemos permitir que o modelo gerencialista das indústrias invada a educação e faça de nós administradores de "coisas", visando a competitividade e o lucro.

Percebi na prática e, mais tarde, nas disciplinas do Curso de Especialização, que uma gestão democrática é construída diariamente nos conflitos, nas dúvidas, nos questionamentos e está, sempre, em permanente busca por aprendizagem e superação dos limites. É, também, construída ao longo do trabalho de toda a equipe e necessita de canais e espaços que desenvolvam estratégias para superar limites e dificuldades. O Projeto Pedagógico e o Conselho de Escola constituem esses espaços.

Desse modo, junto à diretora, nos propusemos a realizar um trabalho diferente, pois creio que é necessário, ao gestor, assumir uma postura democrática, sendo primordial romper com velhas estruturas autoritárias de poder. Assim, pensamos em uma escola que respeite as diferenças, compartilhe com todos os envolvidos as tomadas de decisões, que busque o conhecimento, em que a relação entre os participantes do processo educacional seja pautada no respeito e que busque o bem comum, respeitando sempre as diferenças. Além disso, trabalhamos para que a nossa escola não reproduza padrões estabelecidos, rompendo com o consumismo imposto, garantindo a gratuidade e laicidade, pelo seu caráter público. Empenhamo-nos para possibilitar a participação da comunidade e buscamos a autonomia da escola, o que segundo Paro (1992) só acontecerá:

> Na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los. (p. 256)

Sendo assim, é preciso pensar em mecanismos para tornar possível a gestão democrática.

3.1. Projeto Pedagógico

Na rede municipal de ensino de Campinas, utiliza-se o termo Projeto Político Pedagógico, ao escrever sobre esse assunto me pus a refletir sobre a necessidade de utilizar o termo político, visto que toda ação na educação é política, se presta a atender a algum tipo de interesse, ninguém melhor do que Paulo Freire para problematizar a questão que me incomoda:

> Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

(FREIRE, 1989, p. 15)

Desde o final de 2015, a equipe educativa da escola vem pensando em como adequar o Projeto Pedagógico (PP) às características intrínsecas da nossa escola, o que acontece no interior de cada escola é único, não pode ser copiado ou reproduzido.

Sempre encontramos dificuldades em falar sobre nossas práticas, muitas vezes pelo anseio de sermos julgados por outros, que olham a escola de fora, mas decidimos que nosso projeto pedagógico seria significativo, traria a nossa "cara".

O trabalho pedagógico significativo para mim é aquele que considera as especificidades e particularidades de nossa escola, com um projeto vivo que reflita o planejamento e a prática, o que felizmente acontece também com um "Currículo Vivo", que considere os sujeitos como seres ativos e não telespectadores, algo bem colocado na música da Legião Urbana "na minha escola não tem personagens, na minha escola tem gente de verdade" (RUSSO, 1993).[61]

Quando pensamos no nosso planejamento, com certeza nos incomoda o que disse Paulo Freire (1989), citado anteriormente: a favor de quem? A favor do quê? E a resposta é a favor das crianças, de sua liberdade para criar, aprender, descobrir. Nossa escola se preocupa com a interação entre as crianças, não as cercando em salas, mas propiciando relações interpessoais, adultos e crianças, e relações destas com o ambiente.

No dia a dia da escola, bebês, crianças maiores e adultos, se encontram se reconhecem, descobrem novas maneiras de experimentar o novo. Há muito tempo havia trabalhado em outras escolas, onde os bebês eram "protegidos" em salas separadas e não participavam da vida da escola. Esta foi uma característica que me chamou a atenção na escola onde hoje trabalho, os bebês participam de todos os momentos e exploram todos os espaços. Outra particularidade que considero de extrema importância para garantir a participação de toda a comunidade na escola é a forma como todos recebem e permitem a participação dos pais na rotina da escola. Pais são convidados para a comemoração dos aniversariantes, entram e desfrutam de todos os espaços junto com as demais crianças sem oferecer riscos ou "vigiar", na verdade eles se tornam parceiros e buscam junto com toda a equipe de profissionais uma melhor qualidade para o atendimento das nossas crianças.

Por tudo isso, quando fomos levados à elaboração do novo PP, até então não havíamos participado de nenhum, pois há vários anos eram feitos apenas adendos no projeto existente, passamos a questionar qual o lugar que esse documento deve ocupar na escola. Consideramos que ele não pode ser engavetado e lembrado apenas no início do ano letivo, quando são feitos adendos para cumprir exigências da Secretaria Municipal de Educação. Ao contrário disso, o PP precisa ser construído e vivenciado a todo o momento, tendo a participação de toda a comunidade.

Tivemos, como ponto de partida, indagações a respeito da história do lugar, da escola e dos atores que estavam ali desde a fundação.

No Projeto Político Pedagógico há que se definir a historicidade da

61 RUSSO, Renato. Música *Vamos fazer um filme*. Álbum Descobrimento do Brasil, 1993.

> instituição ou sua realidade interna. Para tanto é preciso resgatar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro para se compreender a identidade institucional como um percurso histórico. (AGUILAR, 1997, p. 9)

Quando passamos a problematizar e discutir as práticas que historicamente estavam impregnadas na escola, sentimos medo, desconforto, desconfiança e insegurança. Por muitas vezes nos indagávamos: por que fomos lidar com isso? Às vezes, parecia ser mais fácil entrar no ritmo que estava estabelecido e se acomodar com a realidade pronta.

Entretanto, concordamos com os dizeres de Sanfelice (2013)[62], "São os impasses e as contradições atuais que nos levam a olhar para os diferentes momentos históricos, buscando um diálogo com o presente".

Percebemos que nossos medos, enfrentamentos e discussões não poderiam se sobrepor à escola que idealizamos, uma escola em que houvesse compromisso com o lúdico, o prazer, a descoberta, a criação, as diferentes formas de se expressar etc. Assim, iniciamos a caracterização histórica a partir de relatos de pessoas que participaram da fundação da escola, que relataram as lutas enfrentadas e, então, começamos a pensar em como caracterizar a "nossa" escola. O momento de construção da identidade da escola permitiu que vivenciássemos uma democracia, pois houve a participação de todos, então superamos conflitos, superioridades, competitividades, já que para muitos, nossa intenção era, a priori, descartar o que até então fora produzido.

Essa interação com o grupo foi fundamental para criarmos laços afetivos e, a posteriori, superarmos a impressão de que estávamos desconsiderando o trabalho que até então era realizado na instituição, considerando que chegamos em janeiro de 2013 e a escola tinha, até esta data, 25 anos.

A disciplina "Gestão Escolar" que participei no decorrer de minha pós graduação no CEGE da UNICAMP, contribuiu para que pensasse em uma escola onde prevalecessem os interesses públicos e não estatais, tornando-se um espaço onde crianças e adultos, todos os envolvidos no processo, se sentissem felizes e contemplados.

Foram superados os planejamentos prontos com etapas elencadas, como se a criança não pudesse aprender várias coisas ao mesmo tempo, e atividades que atendam determinadas prontidões.

O planejamento passou a ser pensado a partir do interesse da criança e não de uma sequência de datas comemorativas, reproduzidos a partir da tradicional cultura instituída pela mídia e o mundo capitalista, voltada para o consumo e a reprodução de valores já estabelecidos, desprovidos de sentidos para as crianças.

A caracterização de nossa escola teve participação das monitoras, que estão na escola há 28 anos, desde a sua fundação, que relataram a história da unidade. A equipe gestora e todos os outros funcionários participaram, com o objetivo de construção de uma noção de pertencimento àquele lugar. Foram convidadas pessoas

62 Professor Dr. José Luís Sanfelice, apresentação da ementa da disciplina Gestão Escolar: Abordagem Histórica, ministrada no Curso de Especialização em Gestão Escolar, agosto de 2013.

da comunidade que se envolveram no processo de reinvindicação e construção da escola para, também, contribuírem para a escrita da nossa história.

Durante os relatos eram feitas interferências no sentido de mostrar as mudanças construídas na forma de ver a criança, entendendo que: "para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade" (LARROSA, 2001, p.163).

Assim, mostramos nossa diferente forma de pensar quanto ao papel da família, a função social da escola, a passagem da creche de uma proposta assistencialista para a de educação, destacando a importância de família e escola trabalharem de forma conjunta.

Outra abordagem interessante no processo de construção de nosso PP foi a discussão teórica a respeito da História da Educação Infantil, ao recuperarmos a história, vivências foram tendo sentidos. Por exemplo, a visão higienista que exerceu grande influência no atendimento em creches, segundo relatos das funcionárias, a limpeza era de grande importância, muitas atribuem problemas de desgastes ao trabalho excessivo de limpeza de paredes e pisos.

Vale ressaltar o caráter assistencialista, que foi criado as creches e pré-escolas, com o objetivo de auxiliar a mãe que precisava trabalhar e precisava de um lugar de "guarda", para deixar os filhos. Ainda hoje temos que lidar com funcionários que questionam a presença da criança na escola, visto que a mãe "não" trabalha, estes são apenas alguns exemplos que não devem ser ignorados, mas estudados, discutidos. A formação de todos os profissionais precisa ser contemplada na elaboração do PP.

Estes exemplos não tem a pretensão de desconsiderar o trabalho realizado no período em que a educação infantil de Campinas esteve ligada a Assistência Social, pois muito foi feito, mesmo sem intencionalidade havia um trabalho pedagógico sendo desenvolvido em cada escola.

Dentro das disciplinas "Educação Comunitária" [63] e "Cotidiano na escola" [64], principalmente, foram abordados vários assuntos referentes à História da Educação Infantil que estão sendo discutidos na escola nos horários destinados a formação. Após nossa peculiaridade histórica ser construída, pesquisada, retomada, pudemos sentir uma aproximação entre o grupo, pois no ano de 2014 a escola passou por momentos de desconstruções de "verdades", pois até então o planejamento era baseado em datas comemorativas, iniciava com a Páscoa, em seguida dia das mães, depois vinha o dia dos pais, até chegar em dezembro com o Natal, o planejamento tido como calendário das festividades, conforme Barbosa e Horn (2008),

> Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. (p. 38)

63 Professora Dra. Ângela Soligo. Disciplina ministrada no Curso de Especialização em Gestão Educacional, maio de 2015.

64 Professora Dra. Ana Faccioli de Camargo. Disciplina ministrada no Curso de Especialização em Gestão Educacional, abril de 2015.

No entanto, alterar práticas já consolidadas pelo tempo, descontruir ideias tidas como absolutas, não foi tarefa fácil, mas com a participação de toda a comunidade escolar pudemos discutir a função da escola, o que permitiu ganhos para todos, principalmente para as crianças. Hoje, temos um currículo que amplia os repertórios culturais e busca uma aproximação com a comunidade ao entorno.

Foi feito por todos nós, um planejamento voltado para a criança, pois acreditamos que ela seja capaz de produzir culturas a partir de interações que estabelece com seus familiares, adultos, outras crianças e todos os demais com quem convive, através das diferentes linguagens, sejam elas corporais, artísticas ou musicais. Tendo, além disso, o direito de ser respeitadas em suas diferenças, singularidades e dificuldades. O projeto pedagógico está sendo (re)construído aos poucos, em processo constante de indagação e busca por propostas para melhorar a escola. Ele é de grande importância para garantir a gestão democrática, e também dar significados aos trabalhos desenvolvidos.

> O importante e bonito do mundo é isso: Que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. (ROSA, 1976, p. 14)

Outro mecanismo que auxilia a gestão democrática em nossas escolas é o Conselho de Escola, que é atuante, participativo, ajuda na tomada de decisões e uso consciente das verbas, que será discutido a seguir.

3.2. Conselho de escola

O Conselho de Escola tem sido um instrumento de fortalecimento da gestão democrática; os membros são atuantes e buscam melhorar a qualidade no atendimento às crianças.

No início de 2013, quando a diretora e eu assumimos a direção das escolas, nos deparamos com uma relação conflituosa, pois havia um único conselho para três escolas diferentes e uma disputa enorme pelas verbas.

Nossa primeira proposta, com relação a essa situação, foi a composição de um conselho por escola, considerando as especificidades e os diferentes sujeitos envolvidos. Essa modificação possibilitou tratar os problemas individuais de cada escola, garantir a paridade na distribuição das verbas e alcance das metas elencadas. Logo no primeiro ano, os conselhos conquistaram vários avanços que garantiram mais conforto: foram instalados toldos no solário de uma escola, cimentada e coberta uma área em outra escola que não oferecia nenhuma estrutura externa para dias chuvosos, área coberta na outra escola, para realização de integração com a comunidade. Foram realizados passeios pagos com recursos do Conta Escola, igualitariamente para todos os alunos de todas as escolas, garantindo o princípio da gratuidade. Nossas unidades prezam pelas garantias de direitos legalmente constituídos.

Várias metas levantadas em anos anteriores puderam ser contempladas.

Temos visto o fortalecimento do conselho como espaço de decisão e deliberação das questões administrativas, financeiras e nas definições de utilização dos recursos. Ele também envolve a comunidade na gestão da escola, ampliando a sua

autonomia.

> Num ambiente escolar em que todos possam conviver como sujeitos, com direitos e deveres percebidos a partir da discussão aberta de todas as questões que afetam a vida de todos na escola. (PARO, 1996, p.113)

Além disso, o Conselho de Escola participa ativamente de questões pedagógicas e organizacionais. Participou, dentre outras, do movimento de superação das datas comemorativas e da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Quando a escola se propôs a discutir e repensar a forma que até então era construído o currículo sofreu muitas críticas de pais e funcionários.

Iniciamos nos espaços destinados a estudo, Trabalho Docente Coletivo (TDC) e Grupo de Estudo de Monitores (GEM), formações continuadas a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), e quanto mais aprofundávamos na leitura, mais nos inquietávamos.

Começamos a questionar nossos planejamentos, já tínhamos um grupo disposto a rever, estudar e repensar os planejamentos. Em uma outra escola encontrávamos maior resistência.

Buscamos a parceria do Conselho de Escola para debater de forma mais próxima com os pais as mudanças que as escolas estavam passando. Durante a reunião, feita com todos os conselhos por se tratar de pauta única, contamos com a presença de uma supervisora e de uma coordenadora pedagógica.

A reunião iniciou-se bem tensa, pais e alguns funcionários olhavam para a situação de forma desconfiada e descontente. Após uma explanação histórica feita pela coordenadora pedagógica, várias pessoas relataram suas experiências com esse modelo de currículo baseado em datas comemorativas, todas negativas, aos poucos fomos percebendo mudanças de atitudes. Pais, avós, funcionários, passaram a relembrar de fatos ocorridos e refletiram que este tipo de currículo não interessa à criança, relataram que em nenhum momento as crianças indagaram da falta do ovo de páscoa ou da "lembrancinha" das mães, eles, os adultos, que davam o valor, mas era totalmente desprovido de sentido para a criança.

Demos sequência à pauta, pois não era apenas o fato de fazer lembrancinhas, mas acreditamos em uma escola laica, que não prioriza nenhuma forma de credo e que não se dispõe a reproduzir um modelo imposto pela mídia de que temos que consumir. A escola pública deve respeitar os princípios de laicidade, gratuidade e buscar sempre a qualidade.

Com relação ao uso das verbas repassadas pela Prefeitura Municipal de Campinas, o Conselho tem pleno conhecimento dos valores, ajuda na elaboração do Plano Semestral de Aplicação dos recursos, sempre é discutido quais são as prioridades, e tem sido comum a todos os conselheiros dar prioridade as aquisições que beneficiam as crianças.

A forma de utilização, os gastos realizados, a função do Conselho etc, são sempre explicados de forma simples e clara a todos, pois pudemos perceber que muitas

pessoas não se interessavam em participar por não entenderem o que estava sendo discutido ou por não verem as decisões tomadas sendo respeitadas.

No ano de 2015, a presidência do Conselho está com um professor que foi eleito pelos membros e tem total afinidade com a equipe gestora e todos os membros do Conselho. Vale esclarecer que o diretor não é mais presidente nato do Conselho de Escola, qualquer membro pode se candidatar.

Enfim, o Conselho de Escola tem se tornado um grande aliado nas relações escolares, na busca pela autonomia e fortalecendo a gestão democrática.

Considerações Finais

O presente Memorial não tem a pretensão de encerrar a busca pela gestão democrática, pois sabemos que ainda há muito que fazer, mas foram dados os primeiros passos nessa direção.

As mudanças vão acontecendo à medida que cada sujeito propõe-se a romper com práticas historicamente construídas, visando uma educação de qualidade. Todas as ações só foram possíveis porque contamos com uma equipe de profissionais comprometidos com uma escola de qualidade, que se dispõem a refletir sobre sua prática e que estão sempre prontos a aprender.

O Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) não me trouxe respostas prontas, mas trouxe o desejo de continuar tentando e acreditando que é possível uma escola pública de qualidade e democrática, que não se dobre às imposições do capitalismo, que não torne o cargo do gestor em mero executor de tarefas burocráticas e cumpridor de ordens.

Finalizando, é preciso fazer uso dos instrumentos que temos a nossa disposição para favorecer o trabalho coletivo da escola em defesa de um projeto que busque a participação efetiva, que todos os atores ajudem a construir uma nova história, agora contada por quem está dentro da escola.

Referências Bibliográficas

AGUILAR, Luis Enrique. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação. 21a 25 de julho. UNICAMP-SP, 1997.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; e HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre, Editora Grupo A, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18. Brasília-DF, 13 de abril de 1999.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/1996. Diá-

rio Oficial da União. Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. 4ª . ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A Educação na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio Aparecido; SOUZA, Regina Maria de (orgs.). Que Escola é Essa? Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas,SP: Alínea, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, vol. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

_____. Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ROSA, Guimarães. As Margens da Alegria: Primeiras Estórias. In: Ficção completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995.

ROSA, Guimarães. Grande Sertão Veredas. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

RUSSO, Renato. Música Vamos fazer um filme. Álbum Descobrimento do Brasil, 1993.

PARTE V

GESTÃO EDUCACIONAL

Tornar-me Gestora Escolar

Cleodice Ferreira Machado[65]

Apresentação

Apresento neste memorial as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional que me tornaram gestora escolar, e as transformações que a prática e a reflexão contínua possibilitaram no modo de fazer gestão.

O eixo orientador deste relato é o papel do gestor escolar, tendo como foco a transição do modelo de autoridade centralizada no cargo de vice-diretor para o sistema de participação por corresponsabilidade.

Na leitura deste texto será possível conhecer um pouco da minha história: da criança estudante, da mulher, da mãe; facetas reveladas com fatos sucintos no tópico "A Pessoa". Após esta breve identificação, abordo o processo de formação intelectual, traçando o percurso de meus estudos de forma crítica, e a este conteúdo intitulei "Das letras aos textos científicos".

É na terceira sessão, "A gestora aprendiz da democracia", que o eixo central do trabalho é mais explorado. Apresento reflexões que impactaram minha atuação profissional, bem como comento o evento de alteração de função na gestão e as mudanças necessárias para dar conta dos desafios que surgiram. O maior impedimento de ser uma gestora que coopere com a qualidade da convivência e do ensino na escola poderia ser eu mesma, mas ao por em prática a tal relação entre o pensar e o fazer, o conhecimento adquirido passou a ser um instrumento de transformações individuais e coletivas.

1. A pessoa

Nasci em Campinas-SP e sempre vivi nessa região. O interior, com ares metropolitanos, trouxe consigo algumas vivências e conhecimentos que contribuíram para a minha constituição. Campinas, Valinhos e Sumaré, tão próximos geograficamente, configuram espaços/tempos que demarcam mudanças nos modos singulares de ser, de agir. A vivência desses espaços/tempos me possibilitou ver a vida pelos olhos da criança heterônoma e dependente, da adolescente que vira esposa, da jovem que vira mãe e da mulher que conquista domínio, dentro do possível, sobre sua vida.

Enquanto menina, mais chegada ao meu pai do que à minha mãe, admirava o jeito objetivo do patriarca conduzir as coisas do portão de casa para fora, mas, dentro dela, percebia que este homem, assim como os filhos, era submisso ao poder materno. Os jogos do poder entre o casal foi o primeiro sistema de organização de forças gestoras, assistidos por mim. Com esta percepção adquiri a objetividade.

Ao casar cedo, tive que aprender a organizar a casa, as despesas, o cuidado com filhos e o trabalho de cabeleireira. Manter a ordem da casa e do trabalho ao mesmo tempo, foi um desafio superado; além deste, o de investir na construção de

65 Diretora educacional em exercício na EMEF Elza Maria Pellegrine de Aguiar, entre janeiro de 2013 a dezembro de 2014.

uma casa, com todo processo de negociação e acompanhamento dos pedreiros.

Mulher feita, veio a separação e o tocar da vida sozinha, a decisão de retomar os estudos e construir uma carreira profissional na educação. Com isto, voltei ao lugar de aprendiz para alcançar o de mestra.

2. Das letras aos textos científicos

2.1. A base dos conhecimentos

Minha família me alfabetizou e me matriculou na escola, entregando-me à "Rainha Professora", que conduziu suas aulas como o centro do processo, exigindo obediência e disciplina, posicionando-se como detentora de todo o saber que, generosamente, transmitia para nós. Alunos eram os receptores do conhecimento jorrado de suas palavras e escrita a giz. Tudo e todos eram tratados com rigor, uniformidade e julgamento meritório da soberana.

Hoje sou capaz de identificar o modelo de gestão autoritária que a professora aplicava em sala de aula. Analisando seus atos e efeitos, encontro um exemplo vivo do modelo de gestão adulto centrado e autoritário, do processo de ensino que não apresentou grandes diferenças durante todo o Ensino Fundamental, ora com tons fortes, ora suaves.

O autoritarismo escolar revelou-se, conforme define Albuquerque (2004), no caráter impositivo da organização do trabalho na escola, configurado tanto no método de ensino quanto nas relações pessoais. O perfil autocentrado foi determinado pelo fato de que a minha escolarização se realizou com base na prescrição dada pelos adultos sobre como um indivíduo deve se portar, ser e pensar. O pensamento de Durkheim (1973) nos ajuda a compreender a necessidade do indivíduo aprender determinados estados físicos e mentais indispensáveis para a sua integração em um determinado grupo social. No modelo tradicional, em que o professor é autoridade,

> o contrato didático supõe que, para que a aquisição dos conhecimentos se efetive, deve haver um programa que preveja objetivos, situações de aprendizagem, tarefas a realizar e critérios de avaliação do aprendido. (GRIGOLI, TEIXEIRA e LIMA, 2004, p. 1)

Na perspectiva da ação da "Rainha", ou da autoridade pedagógica, seus atos são legítimos, mas é preciso compreender que esta forma de se relacionar com os alunos – apresentada como expressão de responsabilidade pela garantia do melhor desenvolvimento do aluno –, teve como propósito velado a naturalização do arbitrário e a reprodução cultural dos dominadores que, para Bourdieu (1982), é uma violência simbólica ao direito de construção da identidade e da autonomia de cada pessoa.

2.2. Aprender uma profissão

Após concluir o oitavo ano, passaram-se dezenove anos até que eu voltasse

aos estudos para fazer Magistério. A dinâmica do ensino era outra, o processo de aprendizagem era o foco da decisão de como organizar o trabalho docente. O foco da gestão da sala de aula era promover integração via trabalhos em grupo, estimular a presença ativa dos alunos em aula e a expressão personalizada do que se aprendia. O aluno era o centro do processo.

O modelo centrado no aluno permitia a expressão, o desenvolvimento da percepção e da individualidade, a configuração de identidade e a ação autoral, contudo, nesta dinâmica, ainda, havia um ator no centro da cena, mobilizando toda definição de como a aula e a escola funcionava.

O poder do professor era então redimensionado, aparecia menos no cotidiano da aula, mas a definição de técnicas de mobilização do aluno e a avaliação de cada um eram os instrumentos de exercício de poder que o professor tinha. "Dar" a nota era a força para impor aos alunos o que fosse de seu interesse.

As questões, neste cenário, dizem respeito à forma de gestão e avaliação do ensino centrado no aluno. A pergunta para essa situação é se o estímulo à expressão de si, à aparência de sistema cooperativo e à liberdade individual pretendida era real, ou se este modelo que pareceu vir do propósito de gerar participação era apenas uma camuflagem de um poder que continua pleno na mão do professor.

O contraste entre a aprendizagem significativa e construída socialmente parece incompatível com a exigência da maioria dos sistemas de ensino que requerem, a qualquer custo, uma nota dada pelo professor. "A avaliação da própria aprendizagem é um dos meios mais eficazes de promover a aprendizagem com liberdade e responsabilidade" (PILETTI, 1997, p. 101) e, para ser coerente, o modelo centrado no aluno deveria considerar a autoavaliação como princípio. Se a busca de saberes e da forma de adquiri-lo parte do aluno, ele é a melhor pessoa para avaliar o conhecimento que adquiriu.

Mesmo diante destas contradições, o processo revolucionário do ensino e de minha formação ocorreram. Com isto estava apta a iniciar uma nova etapa de vida, deixei as escovas, desliguei o secador, "fechei as tesouras" e abri a porta da escola, com todos seus instrumentos e rituais em busca de uma nova profissão, a de professora.

2.3. Galgando outro grau: PROESF

O Curso de Pedagogia, realizado pelo Programa Especial para Formação de Professores (PROESF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ocorreu entre 2004 a 2007. Nesta época, era professora concursada em Nova Odessa-SP e Hortolândia-SP, alfabetizadora nas duas prefeituras. Antes da pedagogia, sempre trabalhei com muita responsabilidade e afinco para garantir que meus alunos concluíssem o ano alfabetizados, mas foi neste curso que comecei a pensar sobre letramento.

Mesclando com técnicas de ensino tradicional que utilizava, passou a fazer parte de minha prática o uso de novas dinâmicas: jogos, análise de conhecimentos prévios dos alunos, consideração da avaliação não como fim em si mesma, mas como

instrumento norteador de meu trabalho. A cada nova disciplina a reflexão sobre minha ação se aprimorou e tomei consciência da responsabilidade do professor de ser gestor de seu trabalho.

Conforme Libâneo (2003), cabe ao professor a responsabilidade de definir o plano de ensino e de aulas com os objetivos, assuntos, recursos e estratégias, realizando continuamente a avaliação da aprendizagem de modo a identificar o que os alunos adquiriram de conhecimento e quais são as dificuldades. A aula começa muito antes do encontro com os alunos; há o planejamento, o fazer e depois o avaliar os resultados da aprendizagem, para com esta análise recomeçar toda a gestão do trabalho docente.

Deste aprendizado, transponho para a ação do gestor escolar a necessidade de não agir pela urgência ou de forma reativa aos acontecimentos. É preciso planejar, definir recursos para a escola e seus eventos, ter estratégias de ação e avaliar sua ação sempre. Porém, na gestão da escola isto não deve ser um ato solitário: precisa ser solidário e coletivo. Este é ainda o meu desafio, pois a solidão me parece mais segura, eficiente e ágil.

2.4. De volta aos bancos da Universidade

O Curso de Pós-graduação em Gestão Educacional (CEGE) tem sido uma revolução de ideias e um baú de proposições de práticas gestoras que favorecem em muito a quebra de minhas resistências ou a falta de saber fazer a gestão participativa, compartilhada. Fui pouco a pouco percebendo que minhas memórias e ações passadas ainda eram conduzidas por muitas ilusões, uma visão romântica em alguns momentos, em outros com uma percepção de poder ou potência maior do que realmente temos quando insistimos em fazer a gestão ou a docência solitária. Solitária até mesmo quando me sentia acompanhada em silenciosos diálogos com os livros e teorias que me encantaram em outras etapas profissionais, saberes que não são suficientes para a realidade dos desafios atuais.

Relacionando os principais aspectos de mudança de visão e atitude, posso citar:

- A compreensão da necessidade de envolvimento ativo, e não apenas figurativo, do Conselho de Escola e da Comissão Própria de Avaliação na tomada de decisões e na execução de ações por meio da participação promovida pela equipe gestora. É possível para a equipe gestora aprender a delegar e, para os diversos atores sociais envolvidos com a escola, aprender a se corresponsabilizar;

- A valorização do tempo de encontro dos docentes como parte do movimento de gestão democrática da escola, e não apenas o trabalho de ensinar, pois nos debates e estudos realizados nestes momentos: surgem os problemas e novas possibilidades para o sucesso escolar do aluno; aprendemos a participar da ação com o outro, isto é, currículo vivo e inclusivo, objeto de trabalho para o gestor. Os atos reorientam as ações e pensamentos

> contribuindo, assim, para que a escola se torne, efetivamente, uma escola inclusiva, sintonizada com um projeto de sociedade mais de-

> mocrática e, portanto, inclusiva. (GARCIA, 2003, p. 8)

O planejamento participativo favorece a escolha de focos de trabalho mais impactantes do que as escolhas que a equipe gestora, fechada entre três ou quatro especialistas, possam fazer. Não é apenas uma questão de competência para o trabalho, mas de possibilidade real de percepção do todo.

3. A gestora aprendiz da democracia

A trajetória de ação profissional revela, em paralelo com a formação profissional, os modos de agir que fizeram parte do meu trabalho, os que ainda fazem parte, as novas atitudes e as que sei que ainda precisam ser aprendidas.

Por minhas memórias, posso relatar a gestão da sala de aula motivada para o aprendizado do aluno, porém centrada nas minhas decisões e autoridade; as passagens por uma gestora focada na organização da escola e isolada da participação da gestão do ensino e do trabalho na escola, e o surgimento de uma gestora que desenvolve uma nova forma de atuar exercitando a descentralização, não apenas do poder, mas das ações.

A seguir, focarei três aspectos da minha trajetória profissional do período em que assumi o cargo de vice-diretora, via concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Campinas, contando sobre as transformações que vivi como profissional.

3.1. Gestão da organização do trabalho na escola: um ato solitário

A construção solitária do trabalho é uma opção feita por mim, muito mais pelo meu temperamento ou personalidade introvertida do que por princípio teórico ou político.

Embora realizasse todo o trabalho relativo ao meu cargo, na divisão do trabalho acabei assumindo mais as tarefas burocráticas e organizacionais. Aos poucos, isto se tornou minha tarefa obrigatória.

Percebo, claramente, que este comportamento se assemelha ao modelo de gestão burocrático desenhado para o serviço público. A partir da teoria de Max Weber (1991), é possível compreender:

> a tendência ao nivelamento no interesse da possibilidade de recrutamento universal, a partir dos profissionalmente mais qualificados;
>
> a dominação da impessoalidade formalista: sine ira et studio, sem ódio e paixão, e, portanto, sem "amor" e "entusiasmo", sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para "cada qual", isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce seu cargo. (p. 147)

Quanto ao primeiro aspecto, referente ao recrutamento dos mais qualificados, ele está posto explicitamente no sistema de seleção/contratação, via concurso,

pelo qual todos os servidores da educação precisam ser aprovados para exercer um cargo efetivo nas escolas que pertencem a Rede Municipal de Educação de Campinas.

Este ritual de seleção garante que administradores sigam o padrão do modelo burocrático, sendo "profissionais e, antes de tudo, especialistas: homens especialmente treinados para exercer diversas funções criadas pela divisão do trabalho, os quais geralmente devem ter um diploma e/ou experiência para poder ocupar um cargo" (CASTRO, 2007, p. 120). Sem defender ou criticar o processo, identifico aqui o fato de que ele se baseia em um conceito fechado do que é ser mais ou menos competente, apto ou não para exercer funções diversas nos espaços de trabalho de educação formal. Quem define os critérios? Quem tem nas mãos o poder de validar ou excluir os candidatos? Esta tarefa está nas mãos de poucos, que, em dado momento, creram deter o direito de definir teorias e leis, consideradas conhecimentos essenciais, além de optarem por um padrão de perfil psicológico adequado e inadequado para alguém ser gestor, professor, monitor etc.

Eu pergunto: de onde vem esta crença, senão do espírito típico das classes dominantes? Classes que imperam, ou pela via da riqueza material, ou pela força da religiosidade, ou pela dominação intelectual?

Sobre a impessoalidade formalista e conceitos de dever e igualdade, certamente o comportamento de um funcionário cumpridor de seu trabalho, que não cria problemas para si ou aos outros em função de seus equívocos ou inovação nas ações; sinto que realmente poderia ser considerada uma funcionária ideal. Ser assim nunca foi confortável apenas para mim, mas também para todos os agentes da escola que, como todo grupo humano, tem seus ajustes e disfarces. Apesar dos discursos revolucionários que se propagam ao vento, as práticas tradicionais acontecem cotidianamente nas escolas. Esta realidade precisa de um ator explícito (bode expiatório) que, no jogo burocrático, tire a atenção dos atores ocultos.

Eu, durante muito tempo, desfrutei do papel da "Senhora Formalidade", indo para os holofotes como personificação da burocracia, tanto com sua glória quanto com sua desonra. A experiência e reflexão sobre os prós e contras deste personagem me levaram, principalmente pelos impactos negativos, a buscar novas formas de atuar e de estabelecer parceria com os membros da equipe gestora. Este foi um movimento que trouxe mudanças.

3.2. Integração com a equipe: diálogo entre pares

A escuta apurada e analítica é uma característica particular que exploro bem no trabalho. Ouvir nunca foi problema, nem mesmo usar da fala de outros para melhorar algo em meu trabalho. O problema era me posicionar e, depois de vencer isto, ser escutada.

O silêncio atento, aparente fragilidade, pode ser instrumento de poder ou de defesa. A segurança necessária para vencer os anos de período probatório estavam presente na decisão de menor exposição. De tempos em tempos, sentia estar na mão de outros, obtendo meu sustento – que a manutenção do trabalho público garante,

à mercê do voluntarismo de autoridades hierarquicamente superiores que nos avaliam por três longos anos.

Novamente, as contradições da burocracia implícita, em um sistema dito democrático e dialógico, vieram dando forma à gestora que eu fui me tornando. O bom é que o tempo passa, com ele as armadilhas da insegurança se afrouxam e podemos nos aventurar a tirar as máscaras, a nos expor. O período probatório chegou ao fim e, logo depois, comecei a pós-graduação. Aos poucos, consegui me abrir para o diálogo entre os meus pares de gestão.

Diálogo que pressupõe ouvir e falar, acolher e doar ideias. Um pensamento freiriano me serviu de condutor ético para esta nova forma de trabalhar:

> Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética e da pedagogia, nem posso partir de que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam "conquistar-me". É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. (FREIRE, 1996, p. 152)

Inspirada pelo desejo de comunicar – e não conquistar –, e de construir a partir das diferenças naturais entre três pessoas, que tinham em comum a profissão e o lugar de encontro para o trabalho, seria possível estabelecer laços de parceria, cumplicidade, ajuda. Eram possibilidades que sem tentar me abrir para elas, não se efetivariam.

Éramos de cidades diferentes, com histórias de vida e construção de carreiras próprias, muita coisa para aprender e ensinar. Eu, que era professora na rede pública municipal em Hortolândia e me tornei vice-diretora em Campinas, um professor de história, da rede estadual que se tornou diretor, e uma pedagoga mineira, que sempre atuou na rede privada. No diálogo e na percepção das faltas, fomos aparando arestas, descobrindo as codependências entre os cargos que ocupávamos para que a escola fosse bem gerida. Entendemos aos poucos os valores uns dos outros e os espinhos que éramos capazes de ser uns para os outros.

Compor e conviver não é simples, mas não é uma escolha quando se está em equipe. Em alguns momentos foi na falta de um ou outro, por motivo de luto, doença, envolvimento em candidatura política, que víamos melhor a parte do todo que o ausente representava. Para suprir a falta, eu recorria à presença da memória das conversas e pensamentos defendidos. A memória das ideias é um recurso coletivo interessante. Com ela, vemos que saímos da solidão, não somos mais tão diferentes, estamos incorporados da identidade, da ideologia e da lógica do outro. Se as relações permanecerem e se deixarmos nos enamorar dos sonhos e crenças uns dos outros, poderemos sair da mistura da razão e ir além.

Em alguns momentos, a construção de uma equipe pelo diálogo pode provocar dissabores, dores, mas isto me faz lembrar Rubem Alves (1999) falando das pipocas:

> Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.
>
> Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser.
>
> Mas, de repente, vem o fogo. O fogo é quando a vida nos lança numa situação que nunca imaginamos. Dor. Pode ser fogo de fora: perder um amor, perder um filho, ficar doente, perder um emprego, ficar pobre. Pode ser fogo de dentro. Pânico, medo, ansiedade, depressão — sofrimentos cujas causas ignoramos. Há sempre o recurso aos remédios. Apagar o fogo. Sem fogo, o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande transformação.
>
> Imagino que a pobre pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, pense que sua hora chegou: vai morrer. De dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, ela não pode imaginar destino diferente. Não pode imaginar a transformação que está sendo preparada. A pipoca não imagina aquilo de que ela é capaz. Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece: PUF!! — e ela aparece como outra coisa, completamente diferente, que ela mesma nunca havia sonhado. É a lagarta rastejante e feia que surge do casulo como borboleta voante. (p. 62)

3.3. Vestindo-me da gestora democrática: diálogo, delegação, participação e corresponsabilidade

Entre 2013 e 2014, assumi a direção da escola em que estava trabalhando. Sair da vice-direção para a direção faz mais diferença do que se pode imaginar; se sai da área de conforto de não ser a gestora principal. O diretor responde legalmente por tudo na escola, junto com cada um que, em sua instância, responda por atos menores.

A responsabilidade aumenta; centralizar as decisões e ações inviabiliza o andamento das coisas, principalmente quando uma equipe que tinha três profissionais fica desfalcada. Foi importante neste momento que a formação para gestores acontecesse em paralelo, pois com os estudos fui experimentando novas estratégias de gestão.

A liderança do diretor que tirou licença do cargo para prestar serviço em outra secretaria era muito forte, ele tinha laços com os profissionais, alunos, funcionários e responsáveis. Eu era a sua vice-diretora durante todo período da gestão dele, pois entramos na mesma época, mas o carisma dele somado ao meu temperamento introvertido, construiu relacionamentos diferentes. O cenário de contato com ele era de uma ponte, comigo era de um riacho, com a comunidade em uma margem e eu em

outra, comunicando-nos pela necessidade, à distância.

A nova circunstância pedia uma reinvenção das relações de meu trabalho e da convivência com todos. A autoridade do cargo não bastaria para gerir a escola. Assim fui entender a necessidade da "tal" gestão participativa e a função do gestor. Passei a agir em direção a esta prática.

Ganzeli (2009) diz que para administrar a escola é preciso ocupar-se de entender a cultura da escola, entendendo-se cultura como as formas de ser e agir que caracterizam a escola vivida de modo coletivo, com a expressão multiforme de valores e símbolos que, integrados ao todo, constroem a gestão participativa. Esta forma de gestão gera desenvolvimento humano e qualidade de vida.

Fazendo relação entre este tipo de gestão e o objetivo da educação, avaliei que a gestão participativa é, em si mesma, um ato de ensinar e aprender, e este é o "trabalho da escola". Como fui professora antes de ser gestora, eu sabia fazer isto!

Na rotina não é tão fácil promover encontros de conversas e composição de ideias coletivas para construção da escola participativa. Segundo Barroso (2009), há um permanente movimento de equilíbrio e confronto entre os influenciadores, um jogo de forças constante na participação. A autonomia individual se faz presente e precisa ser trazida para a constituição da autonomia coletiva, autonomia da escola, que é relativa, por que a escola é ainda subordinada a vários outros poderes. O empoderamento coletivo só superará o individual se houver benefícios a todos, pois requer investimento e contratos de concessão de partes para o todo.

Comecei a fazer as reuniões de Conselho de Escola, transitando da prática de prestar contas e pedir a aprovação burocrática de decisões tomadas para uma prática de tomada de decisão compartilhada e delegação de gestão, orientando a ação em prol da realização do decidido. O diálogo vale menos quando só produz conhecimento, e reuniões de colegiados sempre produzem novos saberes. Para ser pleno, o diálogo deve promover condições para a atuação consciente das pessoas e criar relações de compromisso (BRYAN, 2007). Repartindo as responsabilidades de ações, tinha a intenção de gerar estas condições.

Com os profissionais de apoio – pessoal de limpeza, cozinheiros, inspetores de alunos e agentes administrativos –, mantivemos uma reunião quinzenal para definirmos as condições de trabalho e as necessidades para que cada um realizasse bem suas tarefas. Os problemas percebidos podiam ser apresentados por qualquer um, e a solução deveria ser construída com os envolvidos na questão.

Inicialmente, o fenômeno do medo, apresentado por Volpe, Ferrari e Campos (2009), que afeta a participação dos usuários dos serviços escolares e de seus responsáveis, ou de pessoas que se veem menos capacitadas intelectualmente do que professores e gestores, ocorreu. Na formação do Conselho de Escola, foi difícil até mesmo fazer uma eleição dinâmica e obter uma inscrição de representação significativa. Nem mesmo para votar nos candidatos o grupo de pais e alunos se apresentaram, não havia intenção de impactar as decisões dos profissionais da escola ou fazer valer a voz da comunidade do território; ainda há muito a ser conquistado.

Na rotina de atendimento aos responsáveis de alunos, passei a ser mais dis-

ponível, e a compartilhar este acolhimento com a Orientação Pedagógica. Somei a isto, visitas em salas de aula para orientação e para ouvir dos alunos suas percepções sobre a escola.

Com os alunos, era preciso estabelecer uma metodologia ativa de participação, materializando os quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. Era necessário colocar em prática as estratégias de ouvir e perceber os alunos, deixá-los falar e ser na escola, conforme indica Christov (2009), pois é impossível "o aprendizado do ser em uma escola onde não se é: percebido, compreendido, incompreendido, criador, expectador, autor e participe" (p. 212). A escola ainda tinha a Comissão Permanente de Avaliação (CPA) que era composta, em sua maioria, de alunos eleitos de forma legítima como representantes de classe. Penso que a escolha de protagonismo, via CPA, por parte dos alunos, se dá pelo grande número de adultos da escola ativos no Conselho de Escola, mas não na CPA.

A coordenação da CPA era conduzida pela Orientadora Pedagógica e uma professora. A direção da escola estava sempre à disposição quando necessário. Quando apresentada uma situação-problema, como membro natural da comunidade escolar, por convocação dos outros membros, procedia de modo a responder as indagações feitas e notificava as soluções nas reuniões.

A gestão de eventos ficava a cargo da equipe docente, que tinha o espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC) para planejar e distribuir tarefas. A equipe administrativa sempre teve parte das tarefas sob sua responsabilidade, geralmente ligadas à organização de vendas e logística.

Um espaço/evento importante na gestão é a avaliação institucional, realizado via Reunião Pedagógica e Avaliação Institucional (RPAI). Ainda fazemos estas reuniões, contudo apenas com a comunidade interna da escola. Fizemos vários debates de equipe gestora sobre a maturidade do grupo para a experiência de juntar os pais e alunos de Conselheiros de Escola e da CPA nas RPAIs, mas avaliamos que seria prematuro. Talvez a definição do que seja avaliar ainda seja imatura, se pensarmos em avaliação como ato de "efetuar uma comparação entre o que se constata e o que se esperava; entre um real e um ideal" (BARLOW, 2006, p. 17). Seria preciso que toda comunidade escolar tivesse claro qual é o ideal esperado, e o caminho desta clareza está na participação efetiva que começaria na elaboração do Projeto Pedagógico, que ainda é fragmentado, e na corresponsabilidade com o cotidiano, que ainda é frágil.

Aos poucos, pretendo ajudar a alcançar uma escola empoderada coletivamente, mas já comecei a quebrar barreiras, gerar desconforto, desequilibrar. Primeiro a mim, e aos poucos nos outros.

Considerações Finais

A ampliação de conhecimento e aperfeiçoamento da prática ocorreram durante todo o tempo do curso de pós-graduação, que concluo agora.

Compreender a relação entre cultura, currículo, prática docente e práticas e princípios de gestão democrático-participativa, alteraram meus valores e pensa-

mentos, e esta novidade vem modificando minhas atitudes.

É um grande desafio ser democrática, não apenas pelo meu perfil pessoal de ter confiança maior no trabalho solitário, mas pelas crenças das pessoas sobre o lugar do gestor. Historicamente, o gestor é aquele que tem que resolver tudo, responsabilizar-se por tudo, sozinho.

Outra compreensão equivocada é a de que o gestor tem que dar as condições de trabalho para todos, mas não pode interferir na autonomia e autoria dos profissionais, no comportamento do professor ou de outros funcionários da escola. O entendimento de que autonomia é ausência de gestão ou anarquismo é um erro recorrente. A reação natural dos construtores da pseudoautonomia é eliminar a liderança dos especialistas concursados para cargos diretivos da escola, ou se vincular a eles de modo simbiótico, disfarçando para sua consciência a submissão que está por trás da simbiose.

Assumir corresponsabilidade é outra questão delicada. As pessoas querem dar opinião e participar das decisões, mas não compartilhar a responsabilidade. Desejam, muitas vezes, serem "obedecidas" pelo gestor – faça o que o coletivo quer. Gestão não é fazer vontades, mas organizar necessidades e propósitos educacionais, via organização de espaços e tempos, obtenção de recursos adequados, gestão do trabalho com as pessoas, orientação aos profissionais, acolhimento de famílias e alunos, educação da comunidade e promoção de participação ativa e corresponsável, promoção de encontros de avaliação efetivos.

A formação da gestora que sou não aconteceu apenas pelo mais saber, na relação com universidade, nem no exclusivo campo da experiência, mas na integração do saber e do fazer. O agir consciente começou por mim. Minhas mudanças foram na partilha de outros gestores, que apresentaram no curso suas histórias, que se tornaram tema dentro dos temas de estudos, da abstração que fiz. Tornei-me gestora escolar pelo desejo dos docentes de movimentar minha mente e pelo meu desejo de dar utilidade aos estudos.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. Educação e Autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar. Linhas Críticas, vol.10, n.18, 2004.

ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. São Paulo: Papirus, 1999.

BARLOW, Michel. Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: OLIVEIRA, L.C.V.; SILVA, N.R.G. Estudo, pensamento e criação: planejamento educacional e avaliação na escola. 3a ed., vol. II, , p. 21-28. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRYAN, Newton. Aparecido Paciulli. Estudo, Pensamento e Criação: Planejamento Educacional e Avaliação na Escola. 2a ed., vol. III, p. 47-53. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Escola como o lugar de encontros. Estudo, Pensamento e Criação. 3a ed. vol. II, Campinas: Editora Unicamp, 2009.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 9a ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos,1973.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. vol. 2. Florianópolis: UFSC, 2003.

GANZELI, Pedro. Estudo, Pensamento e Criação: Planejamento Educacional e Avaliação na Escola. 3a ed., vol. II, p. 13-19, . Campinas: Editora Unicamp, 2009.

GRIGOLI, Josefa; TEIXEIRA, Leny R.; LIMA, Cláudia Maria. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. Caxambu: Sociedade, Democracia e Educação, p. 1-14, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. 15a ed. São Paulo: Ática, 1997.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles; FERRARI, Shirley Costa; e CAMPOS, Silmara de.. Estudo, Pensamento e Criação: Planejamento Educacional e Avaliação na Escola. 3a ed., vol. II, p. 29-39. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed.UnB, 1991.

Gestão Educacional: Caminhos e Desafios

Luciana Renata Espírito Santo Dias Rodrigues[66]

> A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: "Não há mais o que ver", sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1997, p. 475)[67]

Escrever este trabalho é um desafio à memória e à capacidade de expressar em palavras o que o curso significou para mim. Desejo que os leitores possam captar aquilo que é minha intenção transmitir, ou seja, o processo de trans-formação pelo qual passei, que não foi fácil, que exigiu um grande esforço e determinação, pois na medida em que o curso avançava, o cansaço batia e as exigências aumentavam.

Em paralelo a todas as demandas do curso, algumas intercorrências pessoais e profissionais também surgiram, mas a vida é assim, o mais importante é ter conseguido chegar até este momento.

Esse exercício de puxar pela memória é também uma oportunidade de mais uma vez reconhecer que essa trans-formação começou anos atrás, na graduação em Pedagogia que fiz na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Porém, no meio do caminho tinha uma pedra e no último semestre da graduação, reservado exclusivamente à monografia, descobri que estava com câncer, o segundo câncer no meio do meu caminho, mas como o universo conspirou a meu favor naquele ano, encontrei na querida professora Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana o apoio e o incentivo que precisava para concluir o curso e receber o diploma com a minha turma.

Este memorial exigido como um dos pré-requisitos para a conclusão do curso foi uma oportunidade de contar a minha história, e eu gosto, pois a considero uma história de sucesso e histórias como essas devem ser contadas.

Voltei ao trabalho no início de 2008, depois de ficar dois anos afastada das minhas atividades. Meu reinício foi como professora alfabetizadora em uma nova escola, maravilhosa, uma escola "modelo" da rede estadual na Diretoria de Ensino de Campinas-SP Oeste, onde fui extremamente feliz. Na verdade, essa escola tem uma clientela e localização privilegiadas, infelizmente, essa é uma realidade isolada dentre as escolas públicas estaduais situadas em Campinas.

66 RODRIGUES, Luciana. Diretora Educacional no CEI Professora Helena Novaes Rodrigues, NAED Sudoeste, Prefeitura Municipal de Campinas-SP.

67 SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Cinco anos mais tarde surgiu o concurso da Prefeitura Municipal de Campinas e mudou meu rumo profissional. Eu sempre fui muito sonhadora e um dos sonhos que tinha era trabalhar na Prefeitura de Campinas. Fiz inscrição para dois cargos, um de Professora de Educação Infantil e o outro de Diretora Educacional. Acredito muito que o que é para ser da gente uma hora vem se fizermos a nossa parte. Bem, quis o destino que eu não passasse na prova para professora, sim na de diretora, e aqui estou eu. Sonhos realizados, saúde um dia, estava tudo indo bem. Não almejada muita coisa mais da vida, principalmente relacionadas ao estudo, porque a lembrança que eu tinha era da luta para concluir a pedagogia, ao mesmo tempo em que precisava lutar contra o câncer, e isso me apavorava.

Mas, um belo dia na escola, como de costume na rotina de um diretor, abri o Diário Oficial do Município e me deparei com a Resolução que oferecia o curso para os gestores de Campinas. Lembro-me como se fosse hoje, uma euforia tomou conta de mim. Havia algumas restrições no edital que me impediam de me candidatar, mas nem dei bola e fiz a minha inscrição, que obviamente fora indeferida. Mas, o universo conspirou outra vez ao meu favor e, como foram poucos inscritos, a Prefeitura abriu uma nova inscrição e novamente me candidatei. Inscrição indeferida outra vez. E poucos candidatos fizeram com que finalmente eu conseguisse a vaga. Ufa! Foi uma enorme alegria! Reconheço o valor desta universidade, e tenho com ela um caso antigo, sabia que de alguma forma o curso contribuiria para a minha vida, sobretudo para o desempenho na minha carreira. Segundo o mestre:

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39)

E não vejo modo melhor de pensar a prática do que em um curso que a isso se propõe, que convida os gestores de uma rede a refletir sobre sua atuação.

As primeiras aulas no curso da Pós-Graduação, com o professor Dr. Sanfelice, me levaram a perceber que o caminho talvez ainda seja longo para se chegar aonde sonhamos em termos de educação pública igualmente de qualidade para todos. Pois não se muda o curso da história do dia para a noite. Mas as nossas ações enquanto gestores de escolas públicas que somos, certamente, podem contribuir para isto. De acordo com o professor Sanfelice (2011), de nada adianta a panaceia de políticas educacionais que se inventam o tempo todo, entra governo, sai governo, precisamos ir a fundo na raiz do problema e parar de fingir que não sabemos onde ele está, porque um país que é marcado pela divisão social de classes talvez esteja fadado a nunca superar a crise na educação. Não podemos continuar falando em sistemas de educação público e privado, mas da qualidade de um e de outro. O melhor seria encontrar um caminho para lutar por um único sistema de educação, que fosse igual e de qualidade para todos. No entanto, sabemos que esse é ainda um longo caminho, que talvez sejam necessários mais cem anos de história para a tão sonhada mudança nos rumos da educação, porém, não podemos desprezar os avanços alcançados e nem a dimensão deste país. É preciso que nós educadores reconheçamos que, ape-

sar da mídia pregar o contrário e de todos os escândalos do governo, o presidente Lula fez muito, sim, pelos pobres deste país, nunca antes tantos jovens tiveram acesso à educação.

Esse conhecimento que vamos adquirindo à medida que aprofundamos os estudos em torno da história da educação no Brasil, gera sentimentos antagônicos, por vezes nos desanima, as vezes, nos impulsiona. E penso que são nestes momentos em que sentimos coragem suficiente para seguir adiante frente às contradições presentes. Por exemplo, nas políticas da Secretaria Municipal de Educação – as quais somos submetidas e que nos afetam diretamente, deixando-nos exaustos e, muitas vezes, nos faz ter vontade até mesmo de desistir –, o curso avançou e o grupo foi se constituindo, fomos criando uma identidade enquanto gestores de Campinas e, com isso, descobri que não estamos sozinhos, que existem outros no mesmo barco e que juntos é mais fácil seguir.

Dentro deste grande grupo preciso destacar a amizade especial que nasceu entre mim e quatro pessoas que se tornaram imprescindíveis. Com elas estabeleci laços eternos, a Janey, a Regina, a Cleo e a Dulcy; pessoas com as quais convivi mais de perto, pois formamos um grupo e seguimos juntas do início ao fim deste curso, e isso fez a diferença na caminhada. Foi um privilégio estabelecer essa relação de amizade.

O curso oferecido a nós gestores trouxe muitas contribuições e também muitos questionamentos. Fico me perguntando qual seria a verdadeira intenção desta parceira entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a UNICAMP em oferecer este curso de pós-graduação a nós gestores da rede?

1. Gestão educacional: caminhos e desafios

Meu ingresso no cargo de Diretora Educacional foi em setembro de 2012, em um CIMEI (um CEMEI e uma EMEI), escolas pertencentes ao NAED Sudoeste, região do Ouro Verde, próxima ao Hospital e ao Shopping Spázio Ouro Verde; na periferia desta grande cidade que é a Campinas de hoje.

Gosto e incorporei para minha vida algo que ouvi do Cortella[68]. Li em um de seus livros e fez sentido pra mim, em que ele diz que não nascemos prontos, "gente não nasce pronto e vai se gastando, gente nasce não-pronta e vai se fazendo" (CORTELLA, 2012a, p.13). Assim é também com a nossa profissão, por melhor que tenha sido a nossa formação, seria uma visão ingênua achar que isso baste para exercer bem qualquer que seja a área de atuação.

Não é fácil ser professor a vida toda e, depois do concurso, passar para o outro lado, porque nas experiências que tive foi bem assim mesmo, a equipe gestora estava de um lado da escola e o corpo docente de outro, numa linha de tensão muito forte, sempre.

Meu propósito na gestão é ser democrática, não porque ache mais fácil, aliás, dá bastante trabalho, ainda mais numa unidade com cerca de setenta profissionais.

68 CORTELLA, Mario Sergio é filófoso, escritor, educador, palestrante e professor universitário brasileiro. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Mario_Sergio_Cortella - acesso em 17/07/2015 às 14:30h).

Fazer uma gestão democrática e participativa é ter consciência que na escola há muitos atores envolvidos no processo, todos precisam ter voz, e dar voz a esse todo é construir um modelo diferente dos modelos que conheço, por isso é trabalhoso. E a percepção que tenho, pela fala das profissionais da unidade, é que elas também têm em mente modelos de gestores não democráticos.

É um desafio diário ser um gestor democrático. E escrever sobre o tema também, mas como disse o mestre: "Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar" (FREIRE, 2006, p. 86).

Essa pós-graduação em gestão educacional foi uma proposta de refletir sobre o nosso cotidiano na escola, possibilitou buscar novas saídas para algumas questões, distanciando o olhar ou até mesmo olhando pela óptica de nossos colegas gestores, com o auxílio de nossos professores, dialogando com a bibliografia oferecida, mais as vídeo-aulas e os filmes sugeridos etc.

Aqui na rede de Campinas o Diretor Educacional, o Vice-diretor e o Orientador Pedagógico compõem a equipe gestora da unidade, ou das unidades como é o meu caso, pois ocupo cargo em uma EMEI (unidade que atende crianças de 4 a 6 anos) e em uma CEMEI (unidade que atende crianças de 0 a 3 anos). No entanto, formar uma equipe gestora coesa para dirigir uma escola não é tão simples como parece. E, muitas vezes, o quadro de gestores fica incompleto por um longo período, tornando a rotina ainda mais desgastante.

Fazer uma gestão democrática é elaborar o Projeto Pedagógico da unidade, derrubando as barreiras impostas pela Secretaria Municipal de Educação, que nem sempre prevê no calendário escolar espaço e tempo necessários a essa discussão e elaboração coletiva. Ainda assim o esforço é encontrar artimanhas capazes de permitir que este documento contenha a realidade da escola e seja um instrumento de auxílio no fazer pedagógico, que ele represente a todos e as necessidades reais da unidade.

Outra preocupação do gestor que deseja ser democrático, é dar voz ao Conselho de Escola, enxergá-lo como uma importante ferramenta na construção de uma escola democrática. Essa instância é um espaço de discussão e deliberação importante, em que os diferentes atores do processo educativo, inclusive as famílias, são chamados para fazer junto. Desta forma, as famílias podem conhecer na prática as políticas da educação, estreitar laços com a escola de seus filhos, sendo que é no Conselho que se tomam importantes decisões de forma a buscar atingir o bem-estar de todos.

Esse poder de decisão do Conselho de Escola fortaleceu-se desde que há alguns anos, no município de Campinas, o sistema de repasse de verbas tem possibilitado aos gestores suprir as reais necessidades da escola, pois eles planejam em que investir os recursos. Noto com isso que estamos passando por uma importante fase de transição, que pode ser muito positiva. Acredito, assim, que não é possível mais ficar indiferente às nossas crenças.

> A participação, então entendida como processo que, por seu caráter pedagógico, favorecia a tomada consciente e comprometida de

> iniciativas, portanto, mudanças duradouras de comportamentos individuais e grupais, passa a ser percebida como elemento principal da construção da democracia, em que as decisões concernentes a toda sociedade resultariam de um amplo processo de decantação de estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes, acelerando o processo de transformação social. (WEBER, 1992 apud MINTO, 2010, s/p)69

Esse foi um dos motivos pelos quais criei coragem e fui parar na direção de uma escola. Sentia falta, na minha trajetória como professora de escola pública que sempre fui, de participar mais das decisões na escola. Sei que esta é uma via de mão dupla, mas reconheço também que é preciso criar espaços e estar aberto ao diálogo para que tal prática se concretize.

Os gestores com os quais convivi ao longo da minha carreira docente tinham posturas autoritárias, sem abertura ao diálogo; eram pessoas inflexíveis, quase sem nenhuma percepção do humano, do sentido de grupo, do despertar para o coletivo.

Esse modelo de gestor me incomodou profundamente. Por isso, fiz o concurso, com o intuito de fazer diferente daquilo que fizeram comigo, isso significa que não tinha um modelo a seguir, sabia apenas o que não queria ser enquanto gestora. Uma vontade enorme de fazer diferente, melhor, tomou conta de mim. Estranho é que a mudança chega e acaba parecendo algo natural, mas não é; por isso, há um logo caminho a percorrer, para que não se repita os mesmos erros daqueles a quem teço a minha crítica. Como diz Cortella (2012b), quero "combater o bom combate!" (p. 8).

Esse desafio de ser um gestor menos opressivo e mais aberto ao diálogo, sobretudo a escuta das questões que permeiam o universo escolar e humano das relações que vamos estabelecendo, é sem dúvida o caminho que eu desejo percorrer, mesmo sabendo que liderar grupos de pessoas não seja uma tarefa fácil, até porque cada um pensa de um modo, e respeitar aquilo que é a opinião da maioria pode ferir desejos egocêntricos.

Apesar de todas essas contradições presentes nas relações humanas, pois somos constituídos também de sentimentos, na escola está sendo feito um ótimo trabalho no atendimento às nossas crianças e suas famílias, e isso é o mais importante.

A relação que os adultos estabelecem com as crianças e suas famílias e até mesmo a relação adulto/adulto dentro da unidade é uma coisa que só quem passa pela nossa unidade sente. Somos uma grande família, sem perder de vista o lado profissional. Claro que em alguns momentos aparecem os conflitos, eles estão presentes nas relações interpessoais, e estamos lá para administrar essas situações também. O que eu sempre chamo para a reflexão é que nós somos os profissionais da educação, nós temos que ter cuidado com as nossas atitudes, com o nosso modo de se posicionar no mundo.

Outra questão importante é nunca perder de vista a motivação maior que o levou a um cargo na gestão escolar, porque muitas vezes por mais que a tentativa seja de construir uma democracia no ambiente escolar, o gestor se vê sozinho e nes-

69 Não apresenta número de página por tratar-se de documento consultado on-line.

ses momentos bate aquela dúvida se estamos no lugar e no caminho certo; dá uma vontade de voltar atrás.

O CEI, onde trabalho, tem a facilidade de situar, no mesmo terreno, os prédios da EMEI e do CEMEI, que se separam pelo parque, a casinha de bonecas e o galpão – espaço aberto e coberto onde normalmente as crianças andam de motoca, jogam futebol e fazem apresentações em dia de festa com a Família. Digo isto porque, em alguns casos, as unidades são fisicamente distantes umas das outras, dificultando ainda mais o trabalho da equipe gestora.

No entanto, as unidades que compõe o CEI têm características próprias que faz com que elas tenham necessidades diferentes na maior parte do tempo. O que as aproxima é o fato da equipe gestora responder por ambas.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) fez, no último ano, uma reorganização dos blocos, mas considero que continuamos em desvantagem em relação a outras unidades, pois permanecemos sem alteração, quando entendemos e solicitamos que fosse colocado mais um vice-diretor no bloco que compõe este CEI. Temos conhecimento de unidades com o mesmo número de salas que a nossa, onde foi criado mais um cargo de vice-diretor. Sem esquecer que há unidades da rede bem menores, teoricamente, mais fácil de administrar, com menos serviço, o que gera um desconforto entre os colegas, pois paira no ar uma sensação de injustiça.

A faixa etária das crianças é um exemplo claro da característica de uma e outra unidade. O turno de permanência na unidade também: na EMEI, atendemos em período parcial, manhã e tarde; no CEMEI, o atendimento é em período integral, das sete às dezoito horas. O professor da EMEI trabalha sozinho na sala de referência (aula) com trinta, quase sempre, até mais crianças; no CEMEI, o professor divide seu trabalho com uma equipe de monitores/agentes de educação de infantil, e na parte da tarde somente os monitores fazem o trabalho com as crianças.

Várias questões nos preocupam diariamente, e uma delas é a superlotação das salas. Há uma imposição, através das ordens judiciais, que mais e mais crianças sejam matriculadas ao longo do ano; e isso acaba desmotivando os profissionais, dificultando o trabalho e levando a uma exaustão que gera desânimo, pois a quantidade de crianças nos agrupamentos acaba excedendo o limite e colocando em vulnerabilidade todos os envolvidos.

Outra questão que preocupa o diretor é a divisão nos blocos de Professor de Educação Especial, que nem sempre garante um profissional por unidade. Na maioria das vezes, eles respondem por duas ou mais escolas, o que prejudica e muito a parceria deste trabalho com os profissionais da unidade que atendem crianças com necessidades especiais e até mesmo o diálogo com as famílias e com as instituições que muitas vezes essas crianças frequentam. Isso sem falar na rotatividade que quase todo ano acaba acontecendo, para que novos arranjos sejam possíveis e todas as unidades contem com este profissional. Quando esta rotatividade ocorre, o trabalho fica interrompido e começa-se tudo outra vez.

A rede de Campinas passa por um momento complicado, pois a falta de funcionários, justificada por aqueles que ocupam o poder e tomam as decisões, sempre

pela Lei de Responsabilidade Fiscal[70], tem sobrecarregado quem está na ativa e gera uma sensação de injustiça frente à precariedade com a qual estamos convivendo nas escolas. Deparamos com um quadro incompleto de funcionários em todas as áreas de atuação.

Posso citar vários exemplos dessa grave situação, um deles refere-se ao cargo de Orientadora Pedagógica. Na unidade ficamos mais de um ano com cargo vago em decorrência de uma aposentadoria.

Com este problema de cargo vago em virtude de aposentadoria ou exoneração, observamos que há Coordenadores Pedagógicos (CPs) e Diretores Educacionais ocupando cargos de Supervisão, professores na vice-direção e professores adjuntos assumindo turmas e assim por diante.

Outro exemplo dessa situação que estamos enfrentando nas escolas: uma professora da unidade saiu em licença gestante ano passado e o NAED responsável por colocar uma substituta não o fez; tivemos que pedir ajuda aos colegas e a sala foi atendida com um revezamento de profissionais durante o período de afastamento, para não dispensar as crianças, mas sabemos dos prejuízos que isso causa, da falta de referência para as crianças, da insegurança por parte das famílias, que nem sabiam mais a quem recorrer nos momentos de dúvidas.

A conclusão do curso está acontecendo num momento bem complicado para mim que, apesar de ter planejado férias para finalizar este trabalho da pós-graduação com um pouco mais de tranquilidade e tempo de dedicação, infelizmente, por eu estar sozinha na gestão, sem vice-diretora, sem orientadora pedagógica, tive meus planos pessoais frustrados. Falta, assim, um olhar mais apurado do poder público para com seu quadro de servidores.

Ao passo que vou escrevendo esse texto, me dou conta da importância que este curso teve na minha história, pois muita coisa teria se perdido se não houvesse a necessidade dessa escrita, e essa atividade tem possibilitado uma reflexão em tempo real do que estamos vivendo. Evocar esses sentimentos, ainda que de angústia, muitas vezes possibilita oxigenar as ideias e ver por outra perspectiva o futuro. Com o professor Dr. Sanfelice[71] aprendi que os problemas sempre vão existir, e nem sempre serão os mesmos, isso é sim um sinal de avanço, de amadurecimento e capacidade de enfrentamento das questões. Este professor tornou-se referência entre nós, alunos do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

Muitas demandas presentes no dia a dia da escola pública dependem de boa vontade política, pois questões como número de vagas, contratação de profissionais, formação continuada em serviço, são da competência da Secretaria. Quando essas questões são deixadas de lado, o resultado é a superlotação das escolas, a falta de funcionários, e as mazelas que vamos convivendo e que não podemos aceitar naturalizar.

Percebo com isso o grau de dificuldade e a importância do papel do gestor da escola pública no Brasil, onde há que travar inúmeras batalhas em favor de uma

70 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm (acessado pela última vez em 19/06/2015).
71 Professor Dr. José Luís Sanfelice, docente da disciplina Gestão Escolar: Abordagem Histórica, ministrada no Curso de Especialização em Gestão Educacional, em 2013.

educação de qualidade, em favor de sua clientela, que são a maioria deste país, e que mesmo assim não tem voz ativa, porque são os excluídos, os marginalizados socialmente. No entanto, o neoliberalismo tenta o tempo todo tornar a gestão uma "atividade meramente burocrática, desligada das questões pedagógicas da escola, esvaziando-a também de sua dimensão eminentemente política" (MINTO, 2010). Tenho consciência que há solução, precisamos cobrar ações concretas daqueles a quem damos o aval nas eleições para cuidar destas questões; mesmo sabendo que a política no Brasil anda tão ruim e que os políticos estão cada dia mais "caras de pau" na "roubalheira" dos cofres públicos e no descaso com a população e suas necessidades básicas. Cabe a nós, gestores das escolas públicas, jamais perder de vista o nosso compromisso e a importância da educação na construção de uma sociedade mais justa, seguindo sempre os caminhos do mestre Paulo Freire (1996):

> É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação política-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores de história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos... (p. 39)

Considerações Finais

Assim como o curso este memorial também vai chegando ao fim. Fica a certeza de que este curso de pós-graduação em Gestão Educacional oferecido a nós gestores foi a mais importante formação em serviço que aconteceu desde que cheguei ao cargo. O currículo pensado para o curso trouxe importantes contribuições, necessárias ao enfrentamento das questões que estão postas em nosso cotidiano e, se o nosso compromisso é com a educação, precisamos estar em constante movimento para não perder o fluxo da história e nem esquecer a necessidade de entrar em contato com o conhecimento produzido na universidade.

Só assim podemos nos tornar homem novo e mulher nova, capazes de fazer a mudança necessária mesmo que diante de tantas contradições impostas pelo sistema, sempre sabendo que:

> O homem novo e a mulher nova não aparecem por acaso. O homem novo e a mulher nova vão nascendo na prática da reconstrução revolucionária da sociedade. Mas, de qualquer maneira, podemos pensar em algumas qualidades que caracterizam o homem novo e a mulher nova. O compromisso com a causa do Povo, com a defesa dos interesses do Povo é uma dessas qualidades. A responsabilidade no cumprimento do dever, não importa a tarefa que nos caiba, é um sinal do homem novo e da mulher nova. O sentido da correta militância política, na qual vamos aprendendo a superar o individualismo, o egoísmo, é um sinal também, do homem novo e da mulher

> nova. A defesa intransigente da nossa autonomia, da liberdade que conquistamos marca igualmente o homem novo e a mulher nova. O sentido de solidariedade, não somente com o nosso Povo, mas também com todos os Povos que lutam pela sua libertação, é outra característica do homem novo e da mulher nova. Não deixar para fazer amanhã o que se pode fazer hoje e fazer cada dia melhor o que devemos fazer é próprio do homem novo e da mulher nova. Participar, conscientemente, nos esforços da reconstrução nacional é um dever que o homem novo e a mulher nova exigem de si mesmos. Estudar, como um dever revolucionário diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares são características do homem novo e da mulher nova. (FREIRE, 2006, p. 85)

Paulo Freire (2006), que foi um dia professor desta universidade, deixou muitas contribuições a nós educadores, e não é à toa que ele é mundialmente reconhecido como um dos mais importantes filósofos da educação. Não podemos permitir que a correria da vida nos transforme em robôs, pois mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados, é preciso nos tornarmos seres da opção, da decisão, como diria Paulo Freire (2000): da intervenção no mundo, da responsabilidade. E, se as coisas ainda não estão piores, isso se deve ao fato de que muitos antes de nós já estavam na luta e temos que continuar nessa luta; a luta em prol de uma sociedade um pouco mais justa.

Essa luta é diária, é com trabalho, só com muito trabalho que a mudança um dia acontece. O curso acaba e a vida segue sem perder de vista que: "A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 1996, p. 57).

Referências Bibliográficas

CORTELLA, Mário Sérgio. Não nascemos prontos!: Provocações Filosóficas. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 18a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

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

_____. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UESP, 2000.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINTO, Lalo. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. (orgs). História da admi-

nistração escolar no Brasil. Do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SANFELICE, José Luís. Educação e Sociedade: a relação necessária entre a educação básica e o ensino superior. Revista Apase. XXV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. São Paulo, 2011.

SARAMAGO, José. Viagem a Portugal. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

A Gestão Escolar e os seus Desafios: Memórias e Reflexões de uma Gestora em Formação

Lourdes Aparecida Marques Silva Oliveira Preto[72]

Apresentação

Este trabalho tem o objetivo de analisar e refletir sobre minha atuação como gestora educacional, minhas angústias, conflitos, indagações, dificuldades, bem como conquistas do cotidiano escolar.

Minha primeira experiência em gestão iniciou-se em setembro de 2012, ao assumir o cargo de Vice-Diretora Educacional na rede municipal de Campinas-SP. Durante este processo participar do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) foi uma experiência de grande relevância, esse espaço propiciou reflexões coletivas que contribuíram para uma melhor compreensão das questões que envolvem o cotidiano escolar.

Este processo de formação acadêmica em paralelo com o início de atuação no novo cargo auxiliou-me muito na tomada de consciência e amadurecimento de meu papel enquanto gestora, permitindo meu crescimento profissional e pessoal. Elucidou questões do amplo contexto que afetam o dia-a-dia escolar, constituindo como verdadeiras barreiras para o desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico do gestor.

Esse Memorial está organizado em quatro unidades e tem o intuito de problematizar o espaço de atuação do gestor escolar nas ideias que serão assim apresentadas:

No tópico "A trajetória Profissional", brevemente relato minha experiência na área educacional e minha trajetória de professora de educação infantil a gestora educacional.

Em "Administração e Gestão da Educação", procurarei discorrer sobre a especificidade das funções do gestor apresentando algumas concepções de administração escolar e as implicações práticas destas construções teóricas.

Na temática "Gestão Democrática Participativa", abordarei o papel do gestor neste processo de envolver toda comunidade escolar na participação dos processos decisórios da escola, possibilitando assim um espaço de exercício de cidadania e autonomia.

O tópico "Desafios da gestão escolar: reflexões", constitui uma análise sobre os principais problemas cotidianos que enfrentamos enquanto gestores públicos na rede municipal de Campinas.

1. A trajetória profissional

72 Lourdes Aparecida Marques da Silva Oliveira Preto, vice-diretora educacional na CEMEI Maria Amélia Ramos Massucci .

Confesso que desde a tenra infância, nas brincadeiras infantis, já gostava de brincar de professora com minhas bonecas e com minhas amigas, quando nos reuníamos diante de uma pequena lousa de madeira no fundo do quintal de casa.

Na busca da realização do sonho que desde cedo me acompanhou, iniciei o Curso de Magistério em 1989, concluindo em 1992 no Colégio Culto à Ciência em Campinas. Após sete anos longe dos bancos escolares, buscando aperfeiçoamento profissional, em 1999, comecei o Curso de Pedagogia na Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas (IASP) em Hortolândia-SP, onde conclui em 2002.

Com o objetivo de estar atualizada e melhorar a prática em sala de aula, nunca parei de estudar, sempre estava lendo livros e artigos educacionais, procurando compartilhar e debater com outros companheiros de trabalho conceitos e metodologias diversificadas. Ativamente sempre participei de cursos, palestras e congressos educacionais que me permitiram estar em um constate movimento de pensar e repensar a prática docente. Como aponta Freire (2003), o pensar a prática envolve esse movimento de ação/reflexão/ação, que o pensamento realiza entre o fazer e o pensar sobre problemas que surgiram na ação.

Cada indivíduo traz dentro de si visões de mundo e experiências que são únicas. Na relação com o outro nos constituímos por meio de trocas, vivências, memórias, lembranças, sonhos íntimos ou compartilhados; vão constituindo nossa história pessoal e profissional. Como bem afirmou Freire (1991),

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (p. 58)

Em minha atuação docente, fui aos poucos me constituindo gradativamente como educadora, com muita dedicação, empenho, comprometimento, buscando aprender sempre, seja pela observação, participação em cursos, socialização de experiências com educadores, formações teóricas, leituras e, principalmente, reflexão sobre minha prática. Estas ações foram agregando conhecimentos, ampliaram minha vivência e contribuíram de forma significativa para o meu crescimento profissional.

No início da carreira, lecionei como professora substituta passando pelas várias séries do Ensino Fundamental, mas encontrei realização enquanto educadora na Educação Infantil. Como professora de Educação Infantil trabalhei por dezessete anos na Prefeitura Municipal de Monte Mor, e na mesma função acumulei cargo na Prefeitura de Hortolândia por três anos e por nove anos na Prefeitura Municipal de Paulínia, após ter conseguido a segunda colocação no concurso público de 2003.

O desejo de estar sempre criando, produzindo, buscando novos desafios, novas vivências e a vontade pessoal de estar sempre aprendendo serviram de motivação para assumir a gestão escolar, tendo assim a oportunidade de ir gradativamente ampliando o olhar para as questões educacionais.

No ano de 2012, prestei o concurso da Prefeitura de Campinas para o cargo de vice-diretora educacional, sendo aprovada em segundo lugar. Ingressei assumin-

do em 24 de setembro de 2012, e atualmente atuo em uma escola localizada na região do Campo Grande, periferia da cidade.

Neste momento em que deixei a docência para assumir um cargo de gestão, ter tido a oportunidade de participar do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi um privilégio ímpar e que contribuiu grandemente para minha atuação, proporcionando-me mais conhecimento sobre o universo da administração escolar.

O CEGE possibilitou grandes debates e reflexões coletivas de temáticas educacionais, questões que afetam o cotidiano escolar. Esta socialização de problemas comuns que nos afligem no dia a dia da escola, ajudou-me a ver que eu não estava sozinha e que os problemas que enfrento na escola são comuns a outros gestores. Contar com este tempo e espaço para estabelecer a conexão entre a teoria e a prática, confrontar ideias e buscar soluções coletivamente para problemas que são comuns, diminuiu minha ansiedade e insegurança neste período tão desafiador de estar iniciando na gestão.

Iniciando a trajetória como gestora educacional em 2012, posso dizer que fui me formando na função juntamente com a capacitação que o CEGE proporcionou. Segundo Freire (2003), nós não somos seres acabados, pois na relação com o outro nos constituímos, por meio de trocas, vivências, memórias, lembranças, sonhos íntimos ou compartilhados vão constituindo nossa história pessoal e profissional. A formação é um processo contínuo do ser humano, um exercício diário de reflexão constante dos processos vividos, análise crítica das posturas assumidas e busca de fundamentação teórica que sustentam as práticas e ações cotidianas.

A vivência proporcionada pelo CEGE serviu como uma ferramenta marcante em minha formação de gestora escolar, desmistificando questões que constituíam como impasses em minha atuação, abrindo novos horizontes por meio do diálogo com a própria história da educação brasileira, para compreender as políticas educacionais atuais. A escola que temos é um produto da ação humana, portanto pode ser transformada, como aponta Sanfelice[73]. Partindo das condições reais e objetivas do cotidiano escolar, é possível transformar a escola a partir de um projeto de sociedade mais justa e igualitária de modo que se vincule aos interesses públicos.

2. Administração e gestão da educação

A primeira grande contribuição do CEGE foi durante o módulo "Gestão Escolar", que possibilitou percorrer a construção da história da administração escolar, propiciando uma reflexão sobre a introdução do termo gestor na educação, a definição do seu papel no âmbito escolar e a especificidade desse cargo. Análises que viabilizaram desmistificar o verdadeiro sentido da administração escolar, que ultrapassam os limites da administração empresarial impostos pelas forças do neoliberalismo.

Deste modo, para minha vivência este módulo contribuiu na forma de possibilitar a análise de como o cargo do diretor escolar/gestor veio se delineando ao lon-

73 [2] Comentário em aula realizada no dia 31/08/2013, GE 09 –Gestão Escolar Abordagem Histórica, pelo Professor Dr. José Luis Sanfelice.

go do tempo e a importância do seu papel de administrar, direcionar e impulsionar atividades para que a escola possa atingir seus objetivos educacionais.

O conceito de gestão surge na administração pública com os movimentos sociais no final dos anos 70 e início dos 80, trazendo relacionados os conceitos de autogestão, de organização, trabalho coletivo e democracia participativa contrapondo-se ao modelo autoritário e burocrático do regime militar. Como alertam Heloani e Piolli (2012), no âmbito educacional o conceito ganha a conotação instrumental e utilitária do significado original, agora próximo ao conceito de gerenciamento empresarial com uma roupagem progressista, abarcando esquemas participativos, de trabalho em equipe, flexibilidade, multifuncionalidade, trabalho por metas e objetivos, desempenho e rentabilidade.

Cabe aqui uma reflexão sobre o papel do gestor educacional na atualidade frente à influência neoliberal presente na Administração Pública, que visa trazer para o âmbito escolar as metodologias e técnicas empresariais em nome da eficácia e eficiência. Para Libâneo (2003): "Gestão é, pois, a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos" (p. 318). Para além dessa definição, há que se considerar a especificidade da gestão escolar.

Embora a administração escolar apresente semelhanças com a gestão empresarial, seja pelos elementos administrativos da qualidade, similaridade em relação ao planejamento (planos e metas) e administração de pessoas, há que se atentar aos diferentes objetivos destas duas instituições: escola e empresa. A finalidade do ambiente educativo, de coordenar ações pedagógicas nos processos de construção do conhecimento para formação e emancipação do sujeito histórico, difere como objetivo do processo de produção de bens materiais, maximização da produção e comercialização de mercadoria. Há que se atentar para o fato de que a natureza do processo educativo não se confunde com a natureza do processo produtivo:

> Longe de possuir a lógica da empresa, a organização escolar compreendida dialeticamente não se fundamenta na racionalidade funcional, na hierarquia, na objetividade, na impessoalidade, cujo objetivo é a exploração do trabalho alienado. Sem desconsiderar suas características reprodutoras, a escola, contraditoriamente, pode buscar conhecimento através da relação sujeito-objeto, entendida como processo personalizado, que se dá entre homens independentes, em que se busca a transformação. (ZUNG, 1984, p. 46)

Em meio a essa racionalização da lógica empresarial adentrando as questões educacionais, burocratizando este espaço, entendo que cabe a nós gestores educacionais, por meio da reflexão crítica e consciente da importância social do nosso trabalho, buscar superar a condição de reprodutor desse sistema, rompendo com a funcionalidade burocrática, libertando-se das amarras do cotidiano, a fim de evitar a fragmentação da função pedagógica do cargo.

Anísio Teixeira (1961) destaca a existência de dois tipos de Administração: Administração da fábrica, mecânica que planeja o produto que deseja obter, analisa tudo que é necessário para elaborá-lo e por fim dispor de mão de obra para produ-

zir; a função de planejar é suprema e a de executar é mínima; e a Administração escolar é aquela em que o elemento mais importante é o professor, que organiza sua classe e faz os trabalhos necessários para que o ensino se dê com qualidade.

Desse modo Teixeira (1961) trata das questões da administração escolar sob a óptica comparativa das funções do professor, buscando deixar claro que o diretor de escola deve ser acima de tudo um educador. O autor destaca as três principais funções do professor que vão passar para a Administração: o professor administra a sua classe, planeja o trabalho pedagógico, ensina, orienta e guia seus alunos. Essas atividades também devem ser contempladas nas funções do diretor, no que tange a liderança, ao comprometimento com a educação: intermediador de conflitos entre os sujeitos, instigador crítico e político, coordenador da dinâmica do trabalho coletivo, motivador da autonomia e gestor dos processos educacionais presentes na escola.

Como premissa, o gestor precisa ter experiência e saberes referentes aos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que a finalidade da gestão escolar é subsidiar meios para facilitar a atividade do educador em cumprir sua função na formação dos alunos e cidadãos conscientes, autônomos, participativos e atuantes na sociedade. Segundo Ferreira e Aguiar (2001),

> Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. (p. 197)

Deste modo, a complexidade da administração escolar implica em diversas especificidades que vão além do mero sujeito executor de tarefas técnicas e burocráticas. Em meu cotidiano como gestora, tenho aprendido que minha função além de envolver, coordenar e responder por todas as atividades desencadeadoras do processo educacional, tendo a responsabilidade administrativa, pedagógica, financeira e gestão de pessoas, tenho o grande desafio que é como líder, motivar a equipe para alcançar mudanças positivas no âmbito pedagógico.

Identificar e mobilizar os diferentes talentos, conscientizar todos da importância da contribuição individual para maior eficácia do trabalho em equipe e por consequência da qualidade da educação, não é uma tarefa fácil, mas acredito que conforme vamos conhecendo o grupo, com mais facilidade vamos auxiliando cada um em seu crescimento pessoal e individual, como cita Anísio Teixeira (1961): "A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência" (p. 84).

Durante a vivência no CEGE tenho aprendido que a gestão envolve um empenho consciente de provocar transformações, por meio de intervenções que possibilitem reflexões constantes do grupo, levando-os a colocar em xeque suas verdades absolutas e desse modo adquirir uma atitude constante de análise da própria prática, num movimento cíclico de ação-reflexão-ação contínua de suas atitudes e posicionamentos.

Encaro como um dos grandes desafios da gestão, buscar motivar a equipe para que possam desenvolver seu trabalho com comprometimento, dedicação, profissionalismo, envolvimento no processo educativo, tendo clareza da importância do seu papel enquanto educadores no ambiente escolar, bem como instigar o senso crítico e questionador perante posturas e decisões.

Administrar relacionamentos, viabilizando o diálogo na resolução de conflitos, intermediar pontos de vista e chegar a um consenso comum não é tarefa fácil, mas considero importante sempre instigar a equipe a refletir sobre as ações cotidianas realizadas na escola. O gestor enquanto líder do grupo, deve buscar um distanciamento dos trâmites administrativos e burocráticos, de modo a fazer uma avaliação do seu trabalho e verificar se a sua equipe vem alcançando os objetivos educacionais que se propuseram trilhar.

O gestor-administrador deve ter plena ciência da dimensão política de sua ação administrativa, rompendo com a racionalização da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas, e para isso deve assumir seu compromisso com uma ação educativa revolucionária que, pela promoção de uma consciência crítica da realidade social, sirva de instrumento de superação da dominação e exploração existente na sociedade (PARO, 1995).

Como líder político pedagógico, o gestor deve provocar discussões que irão na contramão do que o sistema neoliberal propõe. Conforme nos diz Félix (1986), o Estado pretende transformar o sistema escolar em uma estrutura burocrática, adequando-o ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-o como atividade humana específica, e submetendo-o a uma avaliação que visa a produtividade e atende, assim, aos interesses da sociedade capitalista.

2.1. Gestão democrática participativa

Uma grande contribuição do CEGE foi desenvolver um olhar mais apurado para a gestão democrática participativa, sua forma de organização cotidiana, em direção à renovação da escola na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática.

A educação escolar, na medida em que universaliza o saber sistematizado, é um dos instrumentos de uma sociedade democrática fundamental para o exercício da cidadania. Portanto, nada melhor que seja nesse espaço de formação integral do cidadão que aconteça, na prática, a participação de forma crítica acerca do processo sociopolítico-cultural-educacional.

O módulo “Gestão Escolar: abordagem histórica”, por meio da historiografia das instituições escolares, levou-me entender como o fenômeno educativo escolar de uma época reflete no modo de sua organização. Entendo que esse modelo de postura acima citado é resquício da influência da administração científica do taylorismo/fordismo que tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais (pensamento e ação); forte esquema de supervisão e de hierarquia para o controle do trabalho, modelo ainda predominante nas nossas escolas.

Considero ainda um grande aprendizado vivenciar a participação democrática (ainda que tímida) no município de Campinas, através da existência e organização de órgãos colegiados como Conselhos de Escola (Lei 6.662 de 10/10/1991) e Comissão Própria de Avaliação (CPA), os quais contam com a participação de pais, da comunidade escolar nas discussões em torno das decisões a serem tomadas em relação aos objetivos e prioridades dos processos educativos. A implementação desses órgãos colegiados, torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta e co-responsabilidade de todos no processo educativo.

A gestão democrática participativa é um ganho que vem do inicio da década de 1980, com a chamada transição democrática, período em que a sociedade brasileira se mobilizou por meio de organização social exigindo uma maior participação política, o que refletiu também em mudanças na educação. Considero um ganho ter o grupo envolvido nas decisões a serem tomadas, pois quando o foco é o trabalho em equipe, as responsabilidades pelas decisões são compartilhadas, os resultados de mérito e ônus são de todos.

O grande desafio da administração participativa é que ela não ocorre espontaneamente no âmbito da escola, é necessário que seja provocada, vivenciada e aprendida por todos os que pertencem à comunidade escolar. O gestor delega poderes e responsabilidades aos outros parceiros, compartilhando suas funções, como dizia Paulo Freire (1978):

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (p. 91)

Um aspecto desafiador da participação na gestão democrática da escola, é a dificuldade do trabalho em equipe, ouvir a opinião do outro, respeitar e ter a consciência que somos um grupo e que nem sempre a opinião pessoal irá prevalecer, as decisões tomadas são um consenso da maioria, de acordo com argumentos mais consistentes.

Assegurar uma sociedade igualitária passa pela organização de contextos participativos. A criação deste coletivo depende do estabelecimento de relações de confiança e um trabalho de forma cooperativa, num espaço público democrático. Como apontam Heloani e Piolli (2012) a emancipação do trabalhador não acontece de maneira isolada e nem nas relações heteronomamente, mas no coletivo.

De acordo com a concepção democrática da gestão escolar, cabe ao gestor motivar a participação de toda comunidade escolar nas decisões, favorecer e acatar as decisões dos colegiados, promover a articulação da escola com as famílias e a comunidade, traduzindo-se, dessa forma, como oportunidade de mudanças na educação e na sociedade. A administração no ensino público tem que ser, face à democratização, um espaço democrático, coletivo, participativo. Segundo Motta (2003),

> Uma das formas de minimizar o aspecto coercivo da administra-

> ção é a participação. Falo evidentemente de participação autêntica e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo. (p. 370)

O papel do gestor da escola pública é estar a serviço da democratização, contando com a participação de todos os agentes educacionais no processo de ensino aprendizagem, desafio posto de descobrir formatos organizacionais adequados, de forma que a participação envolva mais que assumir um poder, mas participar de um poder. Como aponta Motta (2003) com a educação participativa é possível construir uma sociedade igualitária, não apenas economicamente falando, mas em termos de poder de decisão.

Cabe ao gestor o desafio de realizar um planejamento participativo no qual todos possam identificar os problemas, propor ações, avaliar os resultados e sentir-se co-responsáveis pelas decisões tomadas no âmbito escolar. Conforme Ganzeli (2011) é preciso buscar a gestão transparente e participativa, com condições para que a escola possa cumprir seu papel e os professores promoverem a aprendizagem efetiva dos alunos.

Entender o significado da escola e suas relações no sistema educacional, bem como com a sociedade, tornou-se uma exigência imprescindível para garantir um planejamento realmente participativo. É importante que o gestor conjuntamente com toda a equipe escolar e comunidade local discutam e sistematizem os princípios elencados como essenciais à sua escola de modo que toda comunidade tenha clareza dos princípios da escola.

> A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional. (GANZELI, 2011, p. 3)

Ao proporcionarmos um espaço participativo no qual pais, alunos, professores, funcionários e especialistas expliquem a escola, estamos garantindo a ampliação da compreensão desses sobre a realidade escolar através do debate democrático.

Considero fundamental, na sociedade como um todo, e principalmente na organização educacional, o trabalho coletivo, no qual todos os indivíduos sintam-se parte e responsáveis pelo processo. Cabe a todos nós educadores, como seres autônomos e conscientes do nosso papel, o engajamento na luta por uma sociedade mais justa e solidária, pela garantia da escola pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade para todos.

Ao dispor deste espaço formativo e democrático, em constante movimento reflexivo em torno de questões que afetam o contexto educativo, os indivíduos e grupos envolvidos passam a ter responsabilidades, ampliam seu interesse em relação ao processo educativo e trabalham para explicitar e definir valores, objetivos, prioridades, ideais sobre como é a escola e sobre como deveria ou poderia ser. O objetivo é que a equipe construa conhecimento sobre sua própria realidade a fim de planejar

as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades verificadas no contexto educativo.

3. Desafios da gestão escolar no município de Campinas: reflexões

Dentre os vários desafios das histórias escolares cotidianas socializadas entre os gestores educacionais em aula e no ambiente virtual do TelEduc, e que são recorrentes nas falas de todos, destacarei alguns elementos importantes para reflexão.

A restrita participação e envolvimento dos pais e/ou responsáveis nos órgãos Colegiados, como Conselho de Escola e CPA, é recorrente na fala dos gestores que apontam sobre a baixa adesão e participação da comunidade escolar nesses órgãos, apesar dos convites e incentivos. Mediante esse fato, vejo como necessário repensar uma forma de reforçar, conscientizar e envolver a comunidade a ter uma participação autêntica na tomada das decisões no âmbito escolar, fortalecendo desse modo os colegiados. Isso requer a percepção da importância da própria participação nas decisões escolares e da crença de que é possível produzir mudanças no contexto educativo por meio da reflexão coletiva.

É importante buscar estratégias de participação, como por exemplo: horários flexíveis e alternativos das reuniões para contar com a maior participação; promover momentos de integração da família em eventos e palestras com temas de interesse; esclarecer a função da educação infantil, do projeto pedagógico da escola, da proposta de trabalho pedagógico do professor (seu Plano de Ensino, intenções de trabalho, planejamento e expectativa em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças).

Uma fala bem comum entre os educadores refere-se ao pouco envolvimento das famílias no aspecto pedagógico desenvolvido, supervalorizando apenas o cuidado com o aspecto físico da criança, o que se explica pelo histórico assistencialista da educação infantil. Diante dessas falas, acredito que buscar uma aproximação das famílias para as vivências cotidianas escolares, esclarecendo o papel da educação infantil e seu compromisso com a formação integral da criança, bem como a função pedagógica do trabalho desenvolvido na escola, pode ser um início para a conscientização dos pais sobre a importância do trabalho da educação infantil.

Atualmente a discussão em pauta é em relação aos reguladores externos, pois o Município, como estratégia do governo neoliberal, quer repassar para o setor privado o que é de responsabilidade do setor público estatal: a oferta de uma educação pública de qualidade para todos. Mas, enquanto temos força, estamos resistindo à entrada desse mecanismo no município. A proposta do Estado é que as Instituições tenham uma cultura formalizada para manter o controle através de um sistema que está sendo montado e estruturado. Com o discurso neoliberal de que o Estado é ineficiente e de que a iniciativa privada é que é competente, vão sendo implantadas agências de assessoria em todo o país, afirmando resolver os problemas educacionais. Essas empresas privadas, tomando os espaços públicos, inibem a democracia, uma gestão participativa e, principalmente, enfraquece o coletivo de professores/

educadores.

Analiso que outro grande desafio no cotidiano escolar das Instituições escolares é a qualificação profissional docente atrelada à luta por uma política de formação de professor e sua capacitação em serviço. Analisando os programas de formação de professores, verificamos que são programas provisórios e conjunturais, não há uma política de Estado e sim de governo; muda-se o partido no poder, altera-se os planos não havendo continuidade. Não há um programa nacional de formação de professores, portanto a luta é em defesa de uma licenciatura em instituição estatal gratuita e uma política de Estado. O que falta é vontade política e reserva de recursos para dar um salto de qualidade na formação de professores de forma a solucionar a questão tênue dos programas.

Verifica-se a necessidade de aumentar os tempos pedagógicos para desenvolver momentos de reflexão no coletivo da escola, pois consideramos que dispomos de um tempo mínimo em que não há a possibilidade de garantir uma verdadeira participação funcional. Acredito que ampliando os espaços de reunião e de avaliação, teremos mais momentos de discussão, tempo pedagógico para o estudo, reflexão e discussão nas escolas. Conforme proposta por Freire (2003), a formação é permanente, dialogada, pensada e repensada, é consciente das dificuldades enfrentada pelos docentes, é política e transformadora na busca de uma escola compromissada com a educação.

Convivemos diariamente também com o elevado número de crianças atendidas por sala, acrescido pelas matrículas por Ordem Judicial, ultrapassando muitas vezes o próprio módulo adulto x criança proposto, o que torna quase impossível aos profissionais realizarem um trabalho de qualidade, proporcionando às crianças momentos e situações que possam vivenciar as diferentes linguagens, garantindo sua integridade física e emocional. Nesta situação, os educadores sobrecarregados estão adoecendo e se afastando do trabalho e, a cada dia, é um verdadeiro desafio conseguir organizar estruturalmente o quadro de funcionários para garantir o atendimento.

Um fato muito preocupante é a estrutura física dos prédios escolares, muitas vezes inadequados ou em precárias condições de uso, demonstrando todo abandono ao longo dos anos por parte da Administração Pública. Acredito que quando houver uma mobilização do coletivo exigindo do Estado cumprimento do seu papel, poderemos alterar este cenário, conseguindo um maior investimento público na construção e reforma dos prédios escolares. Como coloca Paro (1995), é por meio das insatisfações dos grupos ao tomarem consciência das dificuldades, que é possível desenvolver ações no sentido de superá-las.

No cotidiano, deparamo-nos com muitas outras questões emblemáticas. Além dos desafios apresentados, há os de ordem geral e corriqueiros que se referem a processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, situações emergenciais, específicas e inusitadas que exigem um rápido posicionamento e atitude. Situações inusitadas vão acontecendo, fazendo com que cada dia. embora planejado, seja dinâmico.

Anteriormente ao CEGE, tinha a percepção que as questões administrativas

eram independentes das pedagógicas e que poderia tratá-las separadamente. Hoje, tenho clareza que tudo o que acontece na escola apresenta o aspecto pedagógico e educativo. Ter esta percepção me deixa mais tranquila. Percebo que, como gestora, preciso ter este olhar amplo para tudo o que acontece na escola e que, assim, não estou deixando o pedagógico de lado, embora pretendesse dedicar maior tempo a questões efetivamente educativas, coordenando os processos de ensino e ações que melhorem a aprendizagem e o envolvimento dos alunos no ambiente escolar. Embora as exigências do sistema tentem transformar o gestor em um executor alienado de tarefas como forma de suprimir nossa autonomia, entendo que é preciso refletir sobre a burocratização que envolve o aspecto administrativo e estar atenta ao projeto educativo da escola como um todo.

Na Educação brasileira, trabalhamos sempre na persistência pela superação, uma vez que vivemos em uma sociedade com seus determinantes econômicos e políticos, mas entendo que cada escola é única, com sua própria história e seus próprios sujeitos. Ao encontro disso, acredito que é possível, como seres históricos e sociais, transformarmos a realidade (im)posta rumo à direção de construirmos uma imagem de escola e de sociedade mais justa e igualitária.

Considerações Finais

Estamos vivendo num mundo de transformações rápidas, principalmente no campo tecnológico. E a escola está inserida neste contexto social, refletindo tais mudanças em sua estrutura de funcionamento, princípios, valores e metodologias, ou seja, tende a atender às necessidades de formação que a sociedade moderna exige.

A educação apresenta uma contradição que é da sua própria natureza: a tarefa conservadora de transmitir a novas gerações os conhecimentos acumulados historicamente e a tarefa revolucionária da criação de uma nova cultura. Para cumprir estas funções, a escola precisa estar em consonância com as necessidades da sociedade em constante transformação, com o ideal de transcender com esta educação atual que atende apenas as necessidades e os interesses do capitalismo.

Romper com a forma sistêmica de funcionamento da instituição escolar não acontece de modo radical, pois a ruptura dessa lógica social se faz por meio da organização da sociedade civil que tenha como utopia construir uma nova sociedade.

Para conseguir o engajamento e a mobilização nesta luta, precisamos do fortalecimento de um coletivo que se articule em busca deste ideal. Portanto, criar novos comportamentos que fortaleçam o coletivo é um desafio que se impõe a todos nós que estamos comprometidos com a educação.

Em nosso cargo de gestores educacionais, somos cada vez mais consumidos pelas demandas técnicas e burocráticas que ocupam grande parte de nosso tempo e nos roubam este exercício de reflexão, de socialização e debates dos problemas educacionais.

O CEGE germinou este espaço entre nós gestores, propiciando a reflexão e análise da escola inserida neste cenário macrossocial. Nesse espaço de interlocução, questionamos nossas certezas, compartilhando problemas educacionais, buscamos

novas respostas e melhores caminhos a trilhar, vislumbrando mudanças no contexto educativo e social que atuamos. Com um olhar mais crítico sobre as contradições que envolvem a educação, entendo que o grande desafio do gestor enquanto liderança, partindo das condições reais e objetivas do ambiente que atua, deve ser o de mobilizador e articulador político, propiciando debates no coletivo para que a escola se vincule aos interesses públicos.

Consciente do meu papel de gestora e educadora social, tenho buscado com minha equipe, instigar questões conflitantes, polêmicas e inquietantes que envolvem o universo escolar, levando o grupo a pensar e a refletir sobre sua própria prática, para a superação dialética dos conflitos que envolvem a esfera escolar e social.

Ao final do CEGE analiso como significativo e gratificante este espaço de integração para pensar a educação entre os que se preocupam de fato com ela. Esse curso propiciou um grande crescimento profissional e legitimou o meu trabalho por meio do embasamento de leituras, discussões em aula, compartilhamento de experiências e reflexões sobre a educação que temos, até chegarmos à educação que queremos. Nos questionamentos, a busca dos porquês gerou inquietações, dúvidas, interesse de pesquisa e novos conhecimentos se formaram, abrindo o olhar para novos horizontes antes desconhecidos.

Pelas vivências em aula, constatei que todos nós temos muitas dúvidas e questões no cotidiano que nos incomodam e que infelizmente não conseguiremos resolver sozinhos, pois envolvem instâncias superiores que extrapolam o universo escolar e ultrapassam a esfera da Secretaria de Educação Municipal, chegando a políticas públicas educacionais no âmbito federal e até mesmo mundial.

Entendo que individualmente somos fracos, mas unindo nossas forças podemos fazer a diferença; contar com o apoio e auxílio tornam os desafios menores. Tenho encontrado como aliada a gestão democrática participativa, que não acontece de modo espontâneo, mas é um caminho que se faz ao caminhar, procurando construir uma identidade no coletivo para alcançar transformações sociais.

Conscientes de que a educação no Brasil, enquanto política social pública tem sido um instrumento que serve de aparato do Estado, para criar condições infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo com estratégias para manutenção da classe burguesa no poder, podemos ainda ter uma visão positiva, uma vez que a escola, por mais que seja um aparelho ideológico do Estado, no sentido de Althusser (1970), é também, como ressaltava Freire (2003), um espaço de livre circulação de ideias, podendo constituir um lugar privilegiado para a ruptura da hegemonia ideológica e de seu caráter opressor.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença 1970.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.) Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 2a ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GANZELI, Pedro. (org.). Reinventando a Escola Pública por nós mesmos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

HELOANI, José Roberto; e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE, n. 13. p.30-39, 2012,

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 369-373, jul/dez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática: participação da comunidade na escola. Nosso Fazer. Curitiba, ano 1, n. 9, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. 36, n. 84, p.84-89, 1961.

ZUNG, Acacia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. Cadernos de Pesquisa. vol. 48, São Paulo, 1984.

A Gestão da Educação e da Escola

Andréa Viana Martins[74]

> A cada dia que vivo, mais me convence de que o desperdício da vida, está no amor que não damos, nas forças que não usamos, a prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade. (Carlos Drummond de Andrade)

Apresentação

Inicio o meu memorial com uma reflexão de Carlos Drummond de Andrade, que fala sobre como desperdiçamos amor, força... Vejo como oposto na educação, em que nos atiramos com amor, usando de todas as forças que temos; nos arriscamos a toda hora, sofremos, crescemos com este sofrimento, e somos felizes, pois acreditamos na felicidade.

Primeiramente, neste memorial, conto um pouco sobre como cheguei até aqui, com muita ânsia de aprender, de refletir minhas práticas e renová-las no cotidiano escolar.

1. Minha trajetória de vida – Lembranças: pensamentos enraizados na memória

Este memorial procura relatar minha trajetória acadêmica e profissional, iniciada quando ingressei no ensino primário, em 1975, e construída ao longo do tempo, enquanto ia superando os níveis de ensino: o primário, ginasial, secundário e superior.

Escrever a minha trajetória escolar, a minha vida relacionada à educação é pensar em tudo o que sou: tenho 47 anos e passei mais da metade de minha vida estudando. Escrever este memorial é uma oportunidade de mostrar o quanto foi importante as mudanças ocorridas na minha vida após a minha formação universitária.

Não li muito durante o ensino fundamental, não tinha muito acesso a livros na infância. Li bastante a Bíblia, pois era necessário para realizar as lições da escola dominical.

Quando ingressei na escola, na ingenuidade dos meus 7 anos, não tinha consciência dos acontecimentos político-sociais que haviam acontecido no Brasil, subjugado pela Ditadura Militar instalada após o Golpe Militar de 1964. Os educadores e estudantes foram perseguidos, presos, torturados, mortos, exilados e alguns desapareceram, não tendo sido encontrados até hoje. Mas, esses acontecimentos só chegaram a meu conhecimento muitos anos depois; nesse período, não tinha consciência do que ocorrera. Nesta época, pude vivenciar a educação autoritária imposta à Edu-

74 Gestora na CEI Haydee Maria Pupo Novaes.

cação Brasileira.

Ao longo do ensino primário, tive muita dificuldade na alfabetização. A professora da 1ª série, a Dona Dirce, como os alunos a chamavam, destacou-se de tal forma que me despertou a primeira vontade de ser professora. Ela era muito atenciosa, preocupada com a aprendizagem dos alunos, muito carinhosa; lembro-me de suas aulas e de como era prazeroso estudar. Em contraste com tudo isso, tinha a professora da 3ª série, a Dona Lia, que era um carrasco, ríspida, autoritária, mandona e grossa. Já no ginásio tive boas professoras, sendo que a qual se destacou mais para mim, foi a professora de História, a professora Luris, que, mais tarde, me influenciou na minha escolha de cursar o Ensino Superior em História.

Neste momento histórico, a própria lei distinguiu os professores e os especialistas (Lei 5692/71), colocando os professores em situação inferior, como meros executores dos planejamentos elaborados pelos tecnocratas. Os profissionais da educação tinham medo de fazer qualquer comentário crítico, devido à repressão.

A expressão "gestão escolar" começou a ser aceita no espaço educacional, sobretudo, a partir da década de 1990, carregando a ideia de gestão democrática, voltada para a melhoria de ensino e participação consciente da coletividade, com vistas a superar a concepção de administração (LÜCK, 2006).

Em 1985, ingressei na EESG "Culto à Ciência", no Ensino Médio, foi quando decidi fazer o Magistério.

No Ensino Médio, tive dificuldades nas aulas de Inglês. Também achei difíceis as aulas de Física e Matemática. Apesar de ter sido aprovada em todas as séries, precisei me esforçar muito para acompanhar essas aulas. Hoje, dessas aulas, já esqueci quase todo o conteúdo trabalhado.

Mais tarde, quando já era professora, fiz uma reflexão sobre a falta de interesse por parte dos alunos nessas matérias. Percebi que o que falta é um ensino com conteúdo significativo que se articule com a vivência do aluno.

Contudo, naquela época, a educação estava voltada ao modelo econômico, tendo como meta principal formar mão-de-obra e qualificar profissionais, e não formar cidadãos.

Em 1987, ingressei na segunda série do Magistério. Foram três anos de muita aprendizagem, que gostei muito, pois havia muitas aulas práticas.

Foi durante o Magistério que fui tomando consciência do autoritarismo que ainda prevalecia no país, pois a ditadura perdurou de 1964 até 1984. Autores altamente críticos, como Paulo Freire, que falava sobre a formação do cidadão, a autonomia, a educação democrática, ainda continuavam na clandestinidade.

Terminando o Magistério (1989), no ano seguinte, fiz o Ensino Superior na Faculdade de Ciências e Letras "Plínio Augusto do Amaral" em Amparo-SP. Formei-me em História.

Em 1994 e 1995, fiz uma complementação pedagógica de um ano e meio, estando licenciada em Pedagogia Plena com habilitação em Administração Escolar no 1º e 2º grau.

Iniciei a minha experiência em sala de aula no ano de 1985. Tenho uma trajetória de 30 anos na Educação: sendo 20 anos em sala de aula, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio; 6 anos como Diretora em Ensino de Educação Fundamental do Estado de São Paulo; e 4 anos como Diretora na rede municipal de Campinas (1 ano no Ensino Fundamental I/II e 3 anos na Educação Infantil). Também tive a experiência na Educação Infantil da rede privada. Posso dizer que foram vivências completamente diferentes.

No ano de 2013, ao tomar conhecimento sobre o curso de Especialização em Gestão Educacional na Unicamp, fiquei muito entusiasmada com a oportunidade de estudar em uma Universidade qualificada; de ter acesso a uma formação continuada.

O Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) me trouxe muitas reflexões sobre o caminho percorrido e aquele ainda a percorrer.

A justificativa para o presente memorial e a reflexão sobre a minha atividade profissional na área da Educação apoia-se no feedback sobre a ação profissional que acumulei no decorrer dos anos. Somente uma reflexão crítica será possível colocar em evidência as práticas relevantes que devem ser mantidas e as quais devem ser acertadas ou descartadas. O objetivo é desenvolver uma reflexão geral sobre a prática educacional, repensar a Gestão Educacional praticada na CEI Haydee Maria Pupo Novaes e sua contribuição para a produtividade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem e técnico-administrativo na Unidade Escolar.

Ao longo do curso CEGE, com as aulas, vídeo aulas e leituras, comecei a entrar em conflito comigo mesma. Uma burocrata, autoritária querendo mudanças. Aos poucos fui me tornando uma nova gestora, democrática, amiga e dando voz às pessoas, trabalhando com a coletividade dentro do ambiente escolar.

Segundo Aquino (2003), a gestão democrática deve atuar com cooperação e transparência de gestão (administrativa, financeira e pedagógica); não temos essa autonomia, porém as ordens e decisões ainda são hierarquizadas.

A Constituição de 1988 se pauta nos princípios de participação e descentralização, conforme está expresso em seu primeiro artigo: “Todo poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Já na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), isso se explicita nos artigos 14 e 15: “o princípio da gestão participativa e o controle público da qualidade da educação” (BRASIL, 1996).

Como vemos está na lei o poder que emana do povo, mas esse poder está nas mãos de poucos. O povo ainda não se deu conta do poder que poderia ter nas eleições, de votar em pessoas que realmente se preocupam com o povo, pessoas que irão fazer a diferença nas nossas vidas.

Temos em vista que o elemento mais importante não é o administrador, mas o trabalho coletivo. Este coletivo que não se restringe ao sentido de “grupo”, mas refere-se à construção de “espaços”. Segundo Ganzeli (2011), o educador que atua na gestão educacional, tem como papel promover, facilitar e fortalecer ações democráticas.

O Projeto Político Pedagógico da escola é um desses espaços, em que toda a comunidade escolar está trabalhando a serviço de uma Educação de qualidade, sendo que o gestor precisa observar que tipo de indivíduo está formando para viver a realidade social; muitas vezes, uma realidade de desemprego, exclusão social e desvalorização do trabalho humano; com ausência de políticas públicas e condições de desigualdades, com falta de recursos materiais e profissionais para gerir a educação.

O Projeto Pedagógico tem valor ético para a formação da cidadania, precisando, assim, contemplar a historicidade da instituição e o processo do conhecimento que queremos socializar e produzir.

A ação do gestor escolar, visando uma gestão democrática na Educação Infantil através de fundamentos norteadores para a elaboração das Propostas Pedagógicas, precisa ser firmada em três princípios: ético, político e estético.

A educação pública tem se tornado cada dia mais um assunto de projeção na mídia e no consciente popular, sendo objeto de campanhas e foco de discussões das mais variadas vertentes nos dias atuais de nosso país. Presenciamos profundas transformações no âmbito do ensino público no Brasil. Reformas nacionais, pelas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciativas dos governos estaduais e municipais, vêm aprofundando a tentativa de dar maior eficácia à escola e universalizar seu acesso, alterando práticas pedagógicas e a organização da gestão educacional.

A administração pública a partir de uma perspectiva democrática e participativa visa o reconhecimento da educação como um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico do nosso país, buscando a implementação de novas posturas na relação entre os gestores da educação e a comunidade na qual a escola está inserida.

Faz parte deste trabalho um breve histórico político social da gestão da educação para contextualizarmos esta problemática dentro do cenário nacional e podermos, assim, prosseguir com a discussão e conceituação da gestão democrática na educação, buscando o desenvolvimento sociocultural dos agentes da educação e os membros da unidade social em prol de melhorias que atenda à necessidade de nosso país. Várias são as implicações e possibilidades neste cenário, bem como alguns fatores que precisam ser superados para alcançar uma gestão democrática, isto também constitui parte desta revisão.

De forma geral, a educação pública no Brasil ainda está muito presa em padrões e perspectivas conservadoras e, a partir de uma gestão mais crítica e democrática – que não fique só na demagogia de pedagogos de alguns centros de ensino, mas que parta para a realidade das unidades de ensino –, é que pode ser implementada uma atitude participativa com foco na formação do cidadão e na efetiva aprendizagem dos estudantes.

2. Contextualização e histórico da gestão educacional no Brasil

A gestão da educação se modifica ao longo da história devido aos interesses governamentais e políticos e às demandas da sociedade. Por isso, é interessante entendermos um pouco dessas mudanças no nosso país de modo a contextualizarmos o modelo atual e defendermos uma evolução do mesmo.

Pode-se considerar a educação colonial o início do sistema educacional no Brasil, ministrada pelos jesuítas e com o objetivo de formação integral do homem cristão. A estrutura pedagógica era a catequese, com ênfase em filosofia e teologia e, após isso, as primeiras letras, geralmente ministradas à população mais carente. Já a elite, contava com seus colégios, os famosos e até hoje tradicionais liceus.

Essa gestão educacional, que visava atender aos interesses da Igreja, só foi abolida com as reformas políticas do século XVIII, ao se extinguir algumas estruturas do Antigo Regime, tornando Portugal uma nação mais moderna. Foi estabelecido, então, um sistema nacional de educação com o objetivo de alinhar a educação aos processos políticos e sociais. Esse processo durou até a retirada do Marques devido ao seu atestado de incapacidade mental, em 1777.

No Brasil, as estruturas educacionais só foram desenvolvidas de forma estatal, a partir da vinda da corte portuguesa, em 1805. Houve a criação de cursos superiores e a administração escolar era limitada para atender aos interesses do governo. Com o retorno de D. João à Portugal e a proclamação da independência em 1822, houve a garantia de uma educação primária à população branca e livre, demandando uma reformulação na administração pública e na burocracia de Estado. Esse acontecimento acarretou uma valorização da elite recém-formada.

Durante o Império, houve uma maior atenção em relação à gestão estatal e à educação. Um compromisso firmado por lei em 1827 estabeleceu a relação entre a educação e o sistema legislativo, consolidando o compromisso do Estado com a criação de escolas primárias para toda população das cidades e vilas, bem como a contratação via concurso público para professores, a política salarial para classe e o

> desenvolvimento de matérias e métodos educacionais. No período regencial (1831-1840) houve a descentralização do ensino, tornando a administração escolar dividida por fatores sociais, ficando a cargo da Coroa a responsabilidade pelo ensino superior, promovendo a educação da elite; e as províncias se responsabilizando pela educação popular, elementar e secundária. (PIRES, 2006, s/p)[75]

A organização dos professores em associações profissionais, agregando responsabilidades na administração e manutenção das escolas elementares, ocorreu entre o fim do segundo reinado e o início da república. Mas, sempre estas associações gestoras eram subordinadas e fiscalizadas pelo Estado.

Não só no Brasil, mas em toda a América Latina, o marco político-social que alterou as políticas educacionais teve seu berço no positivismo pós Revolução Francesa, na primeira metade do século XIX, através da introdução do método científico, do enciclopedismo curricular, do racionalismo e do formalismo na organização e administração escolar.

75 Não apresenta número de página por tratar-se de documento *on-line*.

O desenvolvimento da gestão da educação para os moldes atuais acompanhou os avanços democráticos da nossa nação. A partir de 1914, com a queda do setor cafeeiro, que impulsionou a atividade industrial, cresceu a demanda por desenvolver uma educação acadêmica e científica. Esse processo pode ser entendido como um enfoque tecnocrático, assumindo características de modelo-máquina, cuja preocupação era com a economia, a produtividade e a eficiência.

As décadas posteriores do século XX tiveram a administração escolar e os enfoques da educação altamente influenciados e geridos pela máquina estatal a fim de atender suas expectativas. Nas décadas de 1940 e 1950 houve a euforia desenvolvimentista do pós-guerra, direcionando um bom capital para o investimento em educação e na formação de capital humano, com o intuito de promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. Muitos investimentos de agências e programas estrangeiros pautaram essas políticas, com predomínio norte-americano nessas intervenções para desenvolver a América Latina em uma sociedade capitalista plena, seguindo o New Deal americano (American way of life).

A partir da década de 1960, há a consolidação das bases democráticas no país, com forte influência populista. Constituiu uma época importante em direção a reformas sociais tendo a educação como um instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social. Essa era desenvolvimentista teve sua interrupção com a derrocada da democracia e instalação da ditadura militar com o golpe de 1964, redirecionando a política no sentido de controle dos processos sociais e ajuste às demandas de ordem econômica. O planejamento educacional do regime militar se constitui como uma bandeira ideológica de controle e burocratização.

Após o término do regime militar, no início da década de 1990, acabaram as perspectivas de ganho econômico acompanhado de ganho social. Implementando-se como única saída para o endividamento e estagnação econômica que a ditadura deixou como herança, o liberalismo econômico ditado pelas orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o consenso de Washington deu origem ao neoliberalismo nas relações de Estado. Essas mudanças político-econômicas deslocaram a noção de planejamento, deixando o centrismo e dando lugar para formas mais flexíveis de gestão. Neste sentido, podem-se destacar alguns pontos, como as reformas educativas propostas com caráter administrativo a fim de desenhar novos modelos mais flexíveis, participativos e descentralizados de administração dos recursos e das responsabilidades.

Neste contexto, percebe-se que a gestão escolar que promoveu a reestruturação do sistema de ensino tinha por principal finalidade atender as exigências de políticas governamentais e constrangimentos externos (FMI e organizações interamericanas e internacionais), não sendo produto de projetos educacionais específicos.

Evoluindo para os dias atuais, observa-se que a racionalidade econômica impõe ao Estado e às políticas públicas a junção do político e do econômico, tornando as decisões da gestão educacional reféns do capital globalizado e, portanto, nem sempre atendendo as exigências e necessidades da comunidade. Por isso, surge a

importância de trazer para a comunidade e para os agentes educacionais a gestão da escola (principalmente a de base) que atenda as necessidades circundantes.

3. Conceituações: Gestão, Democracia e Gestão Participativa

Para aprofundarmos as questões, é bom conceituarmos os termos para elucidações e também para o pleno entendimento da problemática envolvida nos âmbitos sociocultural e educacional brasileiro deste início de século.

Por gestão, podemos entender que corresponda a todos os processos dedicados a coordenar e orientar determinado órgão, grupo de pessoas ou instituição, tendo como propósito trazer maior eficiência e eficácia no crescimento e corresponder às demandas dessa organização a ser gerida. A gestão é um conceito muito relacionado à administração e ao gerenciamento humano.

No devido trabalho a gestão se aplica ao setor público, seja federal, estadual ou municipal. Especificamente, por gestão da educação entendemos: aquilo que deve ser feito pelo governo ou pelas organizações vinculadas à administração escolar para que o ensino e a aprendizagem dos estudantes seja melhor aproveitado, trazendo benefícios à sociedade como um todo e formando um cidadão apto a realizar as escolhas que quiser e a seguir a carreira pela qual se sentir motivado ou vocacionado. Portanto, a escola seria esse centro de discussões e formulações para o desenvolvimento social pleno.

Partindo para o outro conceito importante, tentaremos discutir e conceituar democracia nos termos filosóficos e sociais. Da origem do grego, temos que democracia seria o "governo do povo", forma de governo adotada em algumas cidades-estados gregas a partir da formulação dada pelo filósofo e político ateniense Clístenes. Apesar de ser considerada a primeira experiência dita democrática, a experiência de Atenas era bem diferente do que entendemos por democracia hoje.

O processo que deu origem à noção de democracia atual se consolidou após a Revolução Francesa que trouxe subsídio para a formulação da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América em 1776 e para a Declaração dos Direitos Humanos na França em 1789. Esta evolução social foi introduzindo o sufrágio universal, que é justamente a abrangência da cidadania a todo ser humano.

Explicando melhor, na experiência ateniense só homens adultos, proprietários de terra e livres eram considerados cidadãos, ao passo que hoje em dia algumas democracias modernas plenas concedem direito a voto até aos imigrantes, sem falar em mulheres, pessoas de outras etnias e analfabetos.

Logo, podemos notar que a grande questão filosófica a respeito da democracia é justamente o povo, quem é considerado povo e quem não o é.

Juntando os dois conceitos para formularmos o que seria uma gestão da educação democrática ou participativa pode-se entender, em linhas gerais, que seriam as atitudes administrativas caracterizadas pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e

o planejamento das atividades escolares. Portanto, seria um fortalecimento da democratização do processo pedagógico à participação responsável de todos nas decisões necessárias, na sua efetivação, e colocada em prática a fim de alcançar resultados educacionais mais efetivos e significativos para a coletividade.

Lück (2009) diz que a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização das múltiplas ações de gestão. Essa abordagem amplia, ao mesmo tempo, o acervo de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas, enriquecendo-as e aprimorando-as.

4. Experiência profissional

Comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil aos 15 anos como ajudante de professora e percebi que tinha vocação para lecionar para crianças. Trabalhei por dois anos na Escola de Educação Infantil Tio Patinhas. Depois quando já estava na 3ª série do Magistério, fui convidada para assumir uma sala de aula no Centro Educacional Cirandinha, onde lecionei até o ano de 1989. Nesse mesmo ano, no mês de abril, ingressei como estagiária no Ensino Fundamental na escola Estadual Professora Rosentina Faria Syllos e fiquei auxiliando os professores por um ano e, em 1990, assumi uma 4ª série como professora substituta e continuei lecionando até 2005, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em 2005, fui convidada para exercer o cargo como Vice-Diretora até o ano de 2011, quando ingressei como Diretora Educacional na Educação Infantil da Prefeitura de Campinas.

Considerações Finais

Analisando minha caminhada, foi um caminho de muitas incertezas e dúvidas. A mudança muitas vezes dói. Como toda atividade pedagógica transforma os que nela se envolvem, o CEGE me transformou. Mesmo nas dificuldades compreendo que as escolhas definem o caminho que se quer percorrer e as nossas ações estimula a mudança no outro.

O CEGE me estimulou, deu-me a oportunidade de buscar e me apropriar de vários conhecimentos na gestão educacional.

Posso dizer que me tornei consciente e capaz de compreender as propostas para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade e propor ações para a prática de uma convivência democrática.

Favorecer um clima de convívio democrático e envolver as pessoas no processo de gestão foi uma das competências muito interessante e gratificante, pois percebi que foi um processo que me envolveu na dimensão pessoal e profissional. Ocorreram em mim mudanças importantes no convívio profissional.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. Educação Infantil: direito da criança cidadã. In: NEVES, Antonio Maurício Castanheira; RAMOS, Lilian (orgs.). Educação e conhecimento: novas leituras, antigos problemas. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, Brasília, DF, 1996.

GANZELI, Pedro. Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011.

LÜCK, Heloisa. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo 2009.

PIRES, Deise; RODRIGUES, Leandro. História da Administração Educacional no Brasil: Da Colônia à República Velha, 2006. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/11234/1/Historia-da-Administracao-Educacional-no- Brasil-Da-Colonia-a-Republica-Velha/pagina1.html

Tornar-se Vice-Diretor: Uma Metamorfose Possível na Carreira do Magistério

Luciana Honorato Parducci [76]

Apresentação

A busca pelo Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) foi orientada pela necessidade pessoal em entender o processo de formação do vice-diretor; as linhas condutoras de sua ação; as dificuldades em relação às contradições existentes e determinantes; bem como, a busca pela superação burocrática em prol de uma atuação mais consciente e crítica.

Neste processo, percebi a necessidade de análise da prática, que só é possível via registro. Foram fundamentais as trocas verbais nos encontros, que demonstraram e possibilitaram novos olhares em relação a assuntos e problemáticas vivenciadas em muitos contextos escolares, e resolvidos de formas diferentes devido a individualidade e características de cada gestor.

O eixo condutor deste memorial então é a formação profissional do vice-diretor; o que se espera, as ações possíveis, as contradições, as desilusões, as angústias e a definição de posturas cabíveis, que me constituem como gestor.

A organização deste texto está pensada em uma analogia em relação à metamorfose: o ovo, início de minha formação; a lagarta, início da minha função enquanto vice-diretora, momento de estudo e identificação inicial da prática do ser gestor; o casulo, reflexões acerca da definição sobre a função de vice-diretor; a borboleta, práticas possíveis, e analisadas em grupo e individualmente, que vêm proporcionando um reconhecimento da finalidade de minha função, gerando resultados positivos em minha atuação enquanto gestora.

1. O ovo

Formar-se: entender o processo, visualizar as linhas condutoras de ação, encarar de forma mais consciente e prática as contradições e dificuldades, buscar saídas, idealizar, tornar-se cidadão.

Estas foram as ideias que me trouxeram ao curso de gestão. Não bastaram 08 anos, não serão suficientes os 10 anos após esse curso e, talvez, nunca realmente se complete a necessidade pessoal de estudo específico em relação à área da educação.

Minha formação escolar, porém, iniciou-se antes destes anos de especificação sobre o magistério. Aluna de escola pública, sempre fui incentivada pela família aos estudos, e até os quatorze anos, ou até minha formação no atual ensino fundamental, estudar era minha única função obrigatória, apesar da origem social de minha família e de muitos parentes próximos já terem começado a trabalhar com idade inferior.

76 Vice diretora no CEI Dulcinéia Regina Bittencourt Alves.

Essa base familiar me possibilitou ir além nos estudos e seguindo as linhas gerais, em 1998, meu ano foi marcado por "vestibulinhos", para ingresso no ensino médio.

As opções se dirigiam a uma formação de "exército de trabalho", como pensada pelo ministro da educação Capanema (FREITAG, 1986), mas a prática me guiou para uma instituição diferente da técnica, porém tão profissionalizante quanto: formação no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Campinas de 1999 a 2002.

O magistério em período integral apenas foi possível devido ao custeio de bolsa salário, e pautava a formação em debates constantes, possibilitando posicionamentos críticos dos alunos sobre diversos temas. Sempre considerei uma excelente formação, porém ao iniciar as reflexões para este memorial me dei conta que diversas informações que naquele momento já deveriam ser alvo de estudo, eram subtraídas do currículo. Como exemplo, só fui discutir anos depois da minha formação inicial a política que envolveu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), que foi aprovada considerando apenas as alterações realizadas em gabinete, pelo Senador Darcy Ribeiro, contrariando anos de discussões populares.

Iniciei, assim que acabei o magistério, minhas atividades como docente, em escola particular. Na época, as dúvidas sobre a atuação eram constantes, não me sentia preparada. Por onde começar? Os posicionamentos das outras professoras me direcionavam a "classificá-las" de acordo com as tendências teóricas; as crianças choravam pedindo o cuidado, o colo; a instituição me dizia que deveria seguir a apostila e tinha metas a cumprir. Obviamente não me enquadrei nas propostas solicitadas e fui demitida ao final do ano letivo.

A insegurança na atuação e a necessidade de formação que o mercado de trabalho impunha, de forma cada vez mais constante, me levaram a dar continuidade aos estudos naquele determinado modelo histórico da educação nacional que, como nos conta Freitag (1986), traz a educação superior como comércio através da "lei do capital humano". Iniciei em 2004 o curso de Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP).

Retomei neste mesmo ano as atividades como docente em outra instituição de educação infantil. Agora tentando ser mais segura das minhas atitudes e buscando auxílio pedagógico em revistas, consegui manter meu emprego, mas não dá para negar que mesmo com os estímulos e esforço pessoal, minha trajetória escolar e profissional exemplifica uma política nacional de desqualificação profissional, que alicerçada nos enfrentamentos sociais e econômicos da classe que pertenço, aponta para a desigualdade de informação em relação ao direcionamento dos profissionais, ou seja, escola pobre, materiais e profissionais pobres, destinados a trabalhar com uma classe social pobre. (Reflexão ocorrida em aula, com o professor Dr. José Luís Sanfelice[77])

Mesmo diante dessa realidade, minha formação me possibilitou trilhar uma carreira estável em concursos bem-sucedidos. Transitei como professora ora no en-

77 José Luís Sanfelice – professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, ministrou as aulas presenciais do módulo GE10: Gestão Escolar: Uma Abordagem Histórica do Curso de Pós Graduação, CEGE.

sino fundamental, ora na educação infantil, em diferentes órgãos públicos: Indaiatuba, Governo do Estado de São Paulo, Sumaré, Hortolândia e Paulínia. Finalmente, após oito anos de atuação docente, longe da cidade em que habito, em 2011, Campinas abriu edital para concurso na área da educação.

Neste concurso, optei por realizar provas para dois cargos. Dentre as opções, escolhi realizar a prova para o cargo de professor de ensino fundamental – por curiosidade, afinal era o primeiro concurso para a área administrativa escolar, após minha formação – e decidi sobre as três funções gestoras: diretor, vice-diretor ou orientador pedagógico.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 64 e 67 no parágrafo único, eu possuía os requisitos necessários para atuar na administração escolar:

> Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
>
> Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (grifos meus)

Na época, porém, não sentia a segurança necessária, nem intelectual e nem profissional, para atuar a frente de uma instituição de ensino como diretor. Também não havia a segurança para intermediar as discussões, transitando entre as questões burocráticas e pedagógicas, fato esse que caracterizava a função do orientador pedagógico, segundo as minhas concepções. Logo, o cargo em que me sentiria mais segura e, portanto, poderia contribuir melhor profissionalmente, caracterizou a minha escolha. Como quinta classificada no concurso, assumi o cargo de vice-diretor amparada pela legislação, pelo meu ideário de coparticipação e responsabilização e pelas indicações de função descritas no edital para o cargo ao qual concorri. (Edital citado nas referências para consulta).

Analisando esse breve relato percebo o quanto minha formação foi bombardeada de informações que serviram para vender os serviços educacionais, escola pública/ ensino superior privado/ apostilas e revistas... informações desconectas de uma análise mais crítica, reforçando a visão de senso comum sobre a escola:

> Essa situação é reforçada por nossa própria formação que, por vezes, em lugar de possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à história do próprio conhecimento, acaba nos levando a seguir a 'onda novidadeira' e nos remete a um pseudo permanente elaborar (ou construir) os conhecimentos. Assim também por vivermos em uma sociedade e partilharmos de sua visão de mundo, somos levados a ter opiniões arraigadas sobre escola, sobre administração escolar, sobre diretor, da mesma forma que

> temos opiniões sobre a sociedade e outros aspectos do mundo, da vida e do trabalho. (LOMBARDI, 2009, p. 181)

Entendi que meu posicionamento nos anos de profissionalismo são modelos desse senso comum, e assim venho tentando responder o que espero da escola em que atuo, e principalmente se minha ação leva a definir o que estipulo como ideal, mas as incertezas sempre aparecem, e tornaram-se mais fortes quando assumi a posição de gestor escolar.

Olho para minha formação e visualizo o quão defasado são meus conhecimentos em relação à educação brasileira; olho para minhas atitudes e observo um profissional que teria agido de forma diferente em cada situação se tivesse dez minutos a mais para pensar ou um melhor conhecimento sobre determinadas legislações. E, obviamente, esta insegurança me levou, e levará, a buscar constantemente novas formações.

2. A lagarta

Após nove anos de atuação docente, em outubro de 2012, iniciei minha carreira como vice-diretora na rede municipal de Campinas, ingressando em uma unidade de Ensino Fundamental.

A falta de clareza em relação a função que deveria exercer, atrelada a disponibilidade profissional desta nova funcionária da gestão, me direcionaram, em muitos momentos, a atuar como "inspetora de alunos". Esta atuação contribuiu para o ambiente educacional, pois a indisciplina nos momentos de aulas vagas e intervalos era "diminuída" com a presença de um "gestor", e como não existia o profissional inspetor na unidade, a presença da vice-diretora possibilitava a organização e controle do espaço.

Outras funções foram se atrelando, como: organização do horário de aulas para atuação docente e dispensa mais cedo de alunos, mediação dos conflitos discentes e docentes, formalização de alguns documentos, enfim estavam sendo traçadas as atuações diárias pertinentes.

Porém, minha atuação não conquistava o espaço necessário para a participação nos coletivos da escola, nem auxiliava no pensar a escola, afinal de contas, minha situação era de caráter provisório de concurso e, atuaria apenas dois meses nesta unidade educacional, sendo necessariamente removida em dezembro.

Agia assim, literalmente como gestora descrita por Minto (2013), ao referir-se a gestão técnica.

> O uso do termo "gestão" sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o "gestor" passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar da concepção/ elaboração. (p. 179)

Em janeiro de 2013, chegou a hora de mudar de unidade educacional, agora para um local definitivo, onde permaneceria nos próximos três anos de estágio probatório[78].

Dentre as opções para remoção acabei por escolher uma unidade de educação infantil, onde assumi as funções da "equipe gestora" individualmente. Sem diretor e sem orientador pedagógico, meu primeiro dia nessa unidade educacional, que coincidiu com a primeira Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI) do ano, foi marcado por um diálogo para conhecer a equipe de trabalho da nova unidade escolar, o espaço físico, a documentação pertinente ao acúmulo de funções: diretor, vice-diretor e Orientador Pedagógico (OP).

Mais uma vez a insegurança e o não conhecimento da legislação bem como a falta de definição pessoal da atuação do gestor levaram a um ano bastante tumultuado: acordos propostos; organização pedagógica; organização de documentos, com os quais quase não tive problemas, com Associação de Pais e Mestres (APM) e prestações de contas regulares; organização da unidade com constante falta de funcionários, seja por afastamentos por saúde, seja por cargos vagos; ações burocráticas com apontamentos de frequência que necessitavam de contas e cálculos que não estava familiarizada; supervisor afastado por licença saúde; pouco conhecimento de pessoas a quem recorrer para pedir auxílio e orientações...

Tal realidade caracterizou um ano que defino como tarefeiro, burocrático e bastante conflituoso. Muitas vezes pensei mesmo em desistir da função, voltar para a sala de aula, para o cargo de professor que havia deixado em Paulínia, com menor carga horária e que já havia me adaptado, e conhecia a medida do possível minha função.

Neste contexto surgiu o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), "a luz no final do túnel", no qual passei a estudar princípios de gestão com os quais não havia ainda tido contato, mesmo tendo feito habilitação em gestão no curso de pedagogia.

A possibilidade de conhecer outros gestores da rede, relatar através da intimidade proporcionada acontecimentos da unidade educacional, percebendo que não eram fatos isolados, que haveriam outras possibilidades, comparando "erros e acertos", ser incentivado a buscar historicamente a realidade do cargo e da unidade de atuação, registrar, refletir... Levaram a uma maior segurança na atuação, possibilitando visualizar as pequenas vitórias e resistências possíveis diariamente, na construção desse profissional gestor.

3. O casulo

A diretora chegou como presente de Natal, em 26/12/2013. A partir desta data, novamente passei a atuar no cargo e função de vice-diretora, mas aí estava imposta a questão, o que é e qual o papel do vice-diretor?

Ainda sem o OP, a princípio minhas ações voltaram-se praticamente para

78 Período pelo qual o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo é avaliado semestralmente para fins de análise de perfil profissional.

esta atuação: organizar e discutir relatórios, propor formações; cheguei até mesmo a participar de reuniões de OP's propostas pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) Sudoeste.

Ao longo do ano, porém, participando do curso CEGE e refletindo sobre as ações praticadas, voltei novamente a uma atuação de mediação entre o burocrático e o pedagógico, o que proporcionou um posicionamento pessoal mais centrado com relação a minha função.

Não se trata de abandonar as questões pedagógicas, pois como afirma Lima (1992), é o diretor o responsável pela implementação pedagógica e continuidade do programa, é ele quem hierarquicamente legitima as ações dos professores, mediando as relações entre a comunidade e as instituições superiores, imprimindo um estilo de funcionamento que determina limites e flexibilidades reguladoras de comportamento.

Porém, cabe ressaltar que o papel que devo desempenhar vai além dessa esfera pedagógica, constituindo um profissional que pensa, age e se co-responsabiliza por todas as áreas pertencentes ao cargo administrativo. Áreas estas muito bem descritas pelo professor Dr. Zacarias[79], na vídeo-aula de apresentação do módulo Gestão Escolar, quando afirma que recai na figura do gestor as responsabilidades sobre todas essas ações: administrador de pessoal; gestor pedagógico; político; administrador financeiro; diretor de patrimônio e autoridade educacional.

4. Sou vice-diretor

O CEGE se constituiu, neste momento, como mais uma forma de conhecimento da função de vice-diretor, possibilitando novos olhares e melhoria da prática. E essa formação é a base de reflexão deste trabalho: O que é ser vice-diretor?

Em um dos momentos de correção dos memoriais, ouvi do próprio professor Dr. Sérgio Leite[80]: "Ninguém quer ser vice. Essa função é transitória para a posição de comando almejada", ou seja, tornar-se diretor.

Até este momento não havia me atentado para a interpretação do outro sobre minha função. Já havia ouvido muito sobre como os outros profissionais da rede enxergavam a figura do vice-diretor: inspetor de alunos na atuação em escolas de ensino fundamental, e secretária de luxo em instituições de educação infantil.

Não! Meu papel não era nenhum destes. Ou talvez ambos, mas atrelados ao pensar e administrar, auxiliando de forma ativa e política o "planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar". (MOTTA, 2003, p. 369); proporcionando, assim, condições para que a educação formal aconteça.

Desta forma, cabe aqui uma breve reflexão sobre o que é ser vice. No dicionário, a palavra aparece como significante de algo de menor valor: "Vice: redução de substantivos compostos, tendo vice como primeiro elemento", e traz como tradução de vice-diretor: "o funcionário que exerce as funções de imediato do diretor e o subs-

79 Zacarias Pereira Borges - professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, docente do CEGE.
80 Sérgio Leite - professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, ministrou as aulas do módulo GE04: Gestão, Currículo e Cultura e Orientação ao TCC, do Curso de Pós Graduação – CEGE.

titui nas ausências e impedimentos" (HOUAISS, 2011, p. 958).

Essa definição é base para o perfil traçado no edital do concurso que prestei, ao trazer como função do vice-diretor:

- Co-responsabilizar-se pela gestão da unidade educacional.
- Responder pela gestão da unidade educacional no horário que lhe for confiado.
- Assumir as atribuições do Diretor de escola em suas ausências e impedimentos legais. (CAMPINAS, 2011, p. 50)

Atrelado a essa concepção de diminuição deste profissional, encontram-se as formas de ingresso neste cargo, o que no ideário da população ainda o torna mais subordinado e de menor atuação uma vez que suas ações estão constantemente subordinadas às vontades do diretor.

Apesar da LDB, em seu artigo 67, parágrafo primeiro, indicar o ingresso no cargo por concurso público, apenas no ano de 2002 efetivou-se tal ação na rede de ensino de Campinas, pois até este momento o Estatuto do Magistério Municipal, lei 6.894/91, previa a seleção interna por provas e títulos.

Outras redes de ensino que atuam no município, contrariando a legislação, ainda hoje trazem a figura do vice-diretor como indicado e/ou nomeado, como figura de confiança, seja do próprio diretor, seja por outros "critérios político-partidários" (MINTO, 2013, p.194), o que descaracteriza ainda mais a figura deste profissional enquanto agente pensante do processo educacional, uma vez que está, desta forma, sempre a serviço de alguém.

Não satisfeita com estas considerações, ainda indaguei de maneira informal alguns funcionários da escola em que atuo, sobre como percebiam a minha atuação, e eis que os mesmos em seus relatos apontaram para um profissional atuante no espaço institucional, que transita suas ações entre o administrativo e o pedagógico, sempre atarefado, tentando solucionar os problemas, mas que devido as suas características pessoais, seja de formação e/ou alguns posicionamentos inadequados, acaba tendo dificuldade em mediar as situações de conflitos existentes entre os funcionários.

Minha função assim traz as bases pejorativas do ideário popular, em relação ao cargo que exerço. Minha ação, como apontado pelas falas dos funcionários, demonstra que tenho muito a pensar e a melhorar em relação a função exercida, e, assim, percebo que há o entendimento sobre minha atuação conjunta com a diretora em relação à:

> (...) produção de documentação escolar, calendário escolar, ofícios, horários do corpo docente e discente, acompanhamento das ações da área do pessoal de apoio, organização do orçamento escolar, prestação de contas, entre outros. (GANZELI, 2011, p. 57)

Tais práticas evidenciam um funcionário tarefeiro, burocrático, ativo que em tese está preocupado com os resultados que a educação pode assegurar a configuração da sociedade.

Cabe ressaltar que independente da visão apontada e do modo de ingresso no cargo, minha função é de vice-diretor e na direção do desenvolvimento do meu trabalho, citando Piolli (2012), espero que minha "contribuição seja útil e bela".

> (...) O julgamento de utilidade, que é essencial e tem que ser enfrentado pelo trabalhador, está relacionado à utilidade socioeconômica e técnica do trabalho. (...) O julgamento considerado de beleza é feito pelo coletivo do trabalho (...) É emitido pela equipe de trabalho ou pela comunidade da qual o individuo participa, sendo fundamental para a construção da identidade do trabalhador. Trata-se de um julgamento bastante severo que dá ao trabalhador um sentido de pertencimento e de contribuição à obra comum. (PIOLLI, 2012, p. 39)

Dessa forma, o CEGE me auxiliou a trilhar as linhas condutoras da ação, possibilitando o reconhecimento identitário em relação a ser vice-diretor, profissional ainda em formação, que almeja melhora na atuação independente da possibilidade de mudança de "status" entre um cargo/função.

5. Borboleta

A garantia mínima de formação inicial em Pedagogia, atrelada à experiência docente, requisitos para tornar-se um gestor segundo a LDBEN em seus artigos 64 e 67, possibilitaram minimamente minha profissionalização enquanto administrador escolar, garantindo meu acesso ao cargo por meio de concurso, porém não delimitando minha prática, como exposto por Teixeira (1961): "a função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência" (p. 89).

Sem o conhecimento e a experiência necessária, iniciei, ao ingressar no cargo, um processo de adaptação que, como apontado por Ganzeli (2011), enfrenta a ausência de conhecimento mais profundo sobre a dinâmica da rede municipal de ensino e exige um processo de enfrentamento da cultura escolar sedimentada em seu espaço. O CEGE, neste contexto, configurou-se como um valioso instrumento complementar de minha ação, auxiliando minha constituição no processo de formação.

Meu interesse voltou-se às especificações do vice-diretor – o que é ser um gestor, quais suas funções, como atuar de forma a garantir a realização profissional em meio a tantas contradições... –, construindo a minha história pessoal, e me conscientizando que ao mesmo tempo estarei construindo a história da educação do local em que atuo e consequentemente da educação brasileira.

Como nos incentiva Sanfelice (1998), "os gestores serão estratégicos no auxílio da construção da história da educação brasileira, quer como agentes – como já o são -, quer como sujeitos imbuídos, também, do papel de historiadores" (p. 194).

As leituras propostas e discussões em sala, tanto as teóricas, quanto as provindas da prática, possibilitaram então um novo olhar para este profissional em formação.

6. Necessidade do registro

Com a necessidade de superação do tarefismo, que como dito anteriormente constitui a maior parte da minha atuação, Ganzeli (2011) possibilitou uma das reflexões mais significativas sobre a minha prática:

> Da mesma forma que o professor que não planeja suas aulas, não estuda seus alunos, enfrenta inúmeras dificuldades no processo de ensino aprendizagem, o gestor que não planeja suas atividades, que não antecipa suas ações, que não estuda a dinâmica da organização, terá problemas na coordenação do trabalho escolar, com o ônus de afetar diretamente as relações de trabalho e o processo de ensino e aprendizagem. (GANZELI, 2011, p. 79)

Neste processo de revisão, buscando mecanismos que me levassem a uma reflexão-ação e avaliação de minha prática, o registro configurou-se como um valioso instrumento que nem sempre se fez efetivo em minha ação, mas que se demonstrou extremamente necessário a fim de organização, planejamento, reflexão e continuidade do meu trabalho. Segundo Cunha (1997), ao passo em que o indivíduo organiza suas ideias para um relato, é possível reconstruir sua experiência de forma reflexiva, fazendo, assim, uma autoanálise que viabiliza bases de compreensão da própria prática.

Neste processo, então, estou na busca de tornar-me "visível" para mim mesma.

7. Gestão Democrática

Outra discussão inicial se fez necessária em relação à minha atuação: o tarefismo me conduzia a uma atuação hierárquica, regulada e reguladora.

De posse do "micro poder", pautava minha atuação na organização de tempos e espaços para a garantia das normatizações, em um processo inconsciente, segundo Motta (2003), opressivo e exploratório. Este autor elucida tal ato, indicando a gestão participativa como caminho para "minimizar o aspecto coercivo da administração" (p. 370).

A gestão democrática, estabelecida na LDBEN (BRASIL, 1996) em seus artigos 14 e 15, mas colocada, na minha prática, até aquele momento, como "mais um ritual para legitimar as decisões tomadas em gabinete" (GADOTTI apud AQUINO, 2009, p. 262), foram sendo ultrapassadas, à medida que novas ideias, elucidações, conversas, exemplos e propostas eram levantadas ao longo do curso.

Como discutido em aula presencial e em fala do professor Dr. Sérgio Leite, "educação não se faz de forma isolada", é necessário o diálogo, a conversa, a constituição e a efetiva participação para se garantir o proposto por Pimenta (2003)

> A gestão democrática é uma forma de administração escolar que proporciona espaços para a participação de todos os agentes.
>
> Por se tratar de um novo conceito de organização, envolvendo o coletivo, requer estudo permanente de ações, pois sua instituição está imbricada

> por um período de instabilidade que leva a autonomia e descentralização. Tal ato deve estar respaldado no PP[81] levando em consideração a função da escola que é educar para a ação, vivendo uma cidadania plena. (PIMENTA, 2003, s/p.)[82]

Porém, como apontam Ganzeli (2011) e Aquino (2009), a construção desse trabalho integrado demanda esforço do gestor no que tange à disponibilidade contínua para a escuta do outro, bem como flexibilidade para repensar e mesmo recriar a própria escola, necessitando de tempo pedagógico, político e administrativo, os quais são transpassados por contradições, avanços e recuos.

É neste momento que finalizo o curso de Gestão Educacional, entendendo um pouco melhor algumas organizações educacionais, tendo um pouco mais de instrumentos, pensados coletivamente para análise, reflexão e melhoria da minha prática e, portanto, como menciona Aquino (2008), mais instrumentalizada "teórico e metodologicamente" para a ação de uma vice-diretora ainda e, por que não dizer, sempre em formação.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Lígia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. Educação em Foco. vol. 13, n. 2, p. 251-268. Juiz de Fora, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 06 de junho de 2015.

CAMPINAS. Concurso público – Especialistas Educação. Edital nº 008/2011. p. 43. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/878537254.pdf . Acesso em 06 de junho de 2015.

CAMPINAS. Estatuto do magistério. Disponível em: https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/84717. Acesso em 08 de junho de 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da faculdade de educação, vol. 23, n. 1-2, São Paulo, 1997.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.

GANZELI, Pedro. Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss. São Paulo: Moderna, 2011.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. A escola e seu diretor: algumas reflexões. Série Idéias, n. 12, São Paulo: FDE, 1992, p.117-124. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=008. Acesso em 18 de junho de 2015.

81 Projeto Pedagógico

82 Não apresenta número de página por tratar-se de documento *on-line*.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete (org.). Estudo Pensamento e criação, vol. II, Campinas, SP: Graf. FE; SEESP, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (orgs.). História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor. 2ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e pesquisa. vol. 29, n. 2. São Paulo, 2003.

PIMENTA, Ana Sandra Fernandes. Gestão democrática: descentralizando as ações via projeto político pedagógico, 2003. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid =12%3Aartigos-de-usuarios&id=206%3Agestao-democratica-descentralizando-as Acesso em 18 de junho de 2015.

PIOLLI, Edvaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE. n. 13, p. 30-39, 2012.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: AGUEDA, Bernadete Bittencourt (org.) Estudo, pensamento e criação. Campinas, SP: Editora Unicamp/SEESP, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 36, n. 84, p. 84-49. Rio de Janeiro, 1961.

Os Diferentes Aspectos que Podem Compor as Atribuições do Diretor

Rosane Garcia Dorazio Nogueira[83]

Apresentação

Este memorial de formação refere-se ao trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), no entanto, extrapolando as exigências formais dos trabalhos de curso, neste texto busco falar a meu respeito: a minha trajetória, a minha formação, a minha transformação, os meus sentimentos, a minha história. Eu nunca escrevi um memorial. Tarefa delicada. No primeiro momento parecia fácil, é para escrever a meu respeito, eu sei tudo sobre mim. Mas, ao começar a escrever, o que parecia fácil ficou assustador: eu tenho que escrever sobre mim! Rever o caminho percorrido até aqui, refletir sobre os fatos, as ações, as reações, as contradições, as opções e às vezes sobre a falta delas.

Na preparação para o cumprimento desta tarefa, uma das leituras que fiz foi a do memorial de Edivaldo Machado Boaventura (1995), ele afirma acerca do memorial que: "Além de ser auto avaliativo é um pouco confessional". São duas ações difíceis para a maioria dos seres humanos, avaliar a si mesmo e fazer confissões, fazê-lo por escrito e compartilhá-las. Difícil para mim também, mas era preciso enfrentar o desafio e comecei a procurar as palavras.

Na medida em que ia escrevendo ia revivendo situações, reavaliando posições e convicções, e descobrindo que a respeito de algumas não estava mais tão convicta. Affonso Romano de Sant'Anna afirma que o ato de escrever é um ato de apreensão da realidade, e mais, permite descobrir-se. Dizendo de outro modo, a escrita viabiliza o conhecimento de si e do mundo" (SANT'ANNA, 1985).

Escrevendo fui refletindo sobre o que eu pensava que não queria ser e fui me descobrindo, e também o que, de uma maneira absolutamente espontânea, fui escolhendo me tornar. Escrevendo fui refletindo sobre os caminhos que a mim se apresentaram e os que escolhi percorrer. Desde a origem simples, passando pela negação em ser professora alfabetizadora e me tornando professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio com convicção e orgulho, as contradições da imaturidade, até chegar ao cargo de diretora educacional, foram longos anos que passaram voando.

Este é o assunto deste memorial, os relatos e as reflexões, um pouco da minha história, um pouco da minha formação, as transformações pelas quais passei ao longo do caminho que trilhei e que ainda tenho trilhado.

O eixo temático que escolhi abordar é o que envolve as questões da gestão escolar, e os diferentes aspectos que podem compor as atribuições do diretor educacional: o administrativo, o pedagógico e o político. Em todos eles o traço comum é a tarefa de administrar pessoas: seus direitos e deveres, suas necessidades e vontades. Dentro da escola para todas elas precisa haver uma palavra ou uma atitude do

83 Diretora educacional na Rede Municipal de Campinas-SP.

diretor. Por este motivo, por reconhecer que tenho um longo caminho a percorre e motivada pelas aulas do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), é que pesquisar e estudar gestão escolar é o meu plano para o futuro próximo.

Inicio pela minha base, aquilo que me constitui e me sustenta como pessoa, o que desde sempre tive consciência e reconheço pelo nome de "porto seguro". As lições aprendidas em família e as marcas, as boas marcas que elas deixaram e que fazem de mim o que sou. A matéria que me constitui e as boas marcas são o estofo que me permite ser a pessoa e a profissional que sou.

Na sequência passo a descrever e refletir sobre as minhas contradições e como elas foram gradativamente se transformando e me transformando. Da frágil convicção de "Eu nunca quis ser..." para as amadurecidas e experimentadas decisões de seguir a carreira do magistério, o reconhecimento da necessidade de estudar Pedagogia e as descobertas que estes estudos possibilitaram, dentre elas da própria escola, serão assuntos do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, "Enfim Gestora", constato que para além de todas as minhas contradições, depois de vinte e três anos de efetivo exercício no magistério e apesar de precisar aprender, na prática, a ser diretora, eu me sentia preparada para exercer o cargo e enfrentar outra etapa na minha carreira. Relato que é neste momento, depois de apenas dez meses no cargo, que tive a oportunidade de conseguir subsídios para o meu novo trabalho, o ingresso no Curso de Especialização em Gestão Educacional. Reflito que por ter tão pouca experiência como diretora no início do curso é que penso que ele me constitui com gestora. As aulas, as leituras, as discussões e as trocas de experiências com colegas me empoderaram.

Iniciei o trabalho na gestão ciente das ações que competem ao diretor: planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. Descobri que o cotidiano é repleto de tarefas, muitas que chegam de fora e que devem ser resolvidas dentro da escola, pelo diretor e normalmente são urgentes. Gradativamente tenho aprendido de uma forma mais embasada que o diretor tem atribuições que envolvem aspectos administrativos, pedagógicos e políticos que estão interligados e são permeados por relações interpessoais.

No quarto capítulo intitulado "Escola de Educação Integral" é onde relato as últimas experiências vividas na escola em processo de transformação para a modalidade de educação integral. As experiências que tive desde o primeiro momento em que tomei conhecimento de que esta transformação se daria: a preparação do espaço físico, a organização da matriz e grade curricular, escolha de eixos temáticos. A mudança de setenta por cento no quadro de professores, as relações interpessoais e o início da nova modalidade de organização da escola.

O último capítulo são as considerações finais onde confesso o meu sentimento recorrente nos últimos tempos de estar tecendo pelo avesso, eu ainda não vejo o bordado, mas vou continuar tecendo.

1. O meu porto seguro

Nasci em uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo. A primeira

filha dos quatro, três mulheres e um homem, de um casal; ele alfaiate e ela dona de casa e depois costureira, ambos com pouco estudo.

Meu pai tinha estudado até o quarto ano primário, e foi aos nove anos que começou a aprender o ofício de alfaiate e nunca mais pode ir à escola. Apenas aos setenta anos de idade, para orgulho dos filhos, tendo acesso a Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltou a estudar e concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No grande intervalo entre o primeiro acesso à escola e o segundo, ele foi assinante e leitor assíduo do Jornal "O Estado de São Paulo".

Minha mãe, cujos pais haviam imigrado da Espanha e falavam apenas o espanhol com os filhos e a família, havia morado na zona rural até a adolescência, e lá havia estudado até o terceiro ano do primário. Ela nunca mais foi à escola, mas também lia partes do jornal diariamente, escrevia e escreve receitas culinárias até hoje e agora está aprendendo a utilizar as novas tecnologias e vive conectada: internet e whatsApp.

Há um detalhe que sempre chamou muito a minha atenção. Desde pequena via meus pais fazendo um trabalho que até hoje acho extremamente difícil: transformar um pedaço de pano em uma roupa de caimento perfeito no corpo. À medida que o tempo foi passando fui entendendo que, além de conhecimentos de matemática e geometria, uma das competências que eles tinham era a visão espacial, competência abstrata, capacidade de antever a roupa pronta e ainda saber se ela cairia bem ou não no corpo da pessoa, e pensava como eles conseguiam ser tão inteligentes com tão pouco estudo.

Apesar do pouco que haviam tido, desde sempre deixaram bem claro para os filhos que escola não era convite e sim obrigação, e encarar os estudos com seriedade era quesito inegociável dentro de casa. Para as três filhas, o diploma deveria vir antes do marido, no mínimo o diploma de professora que, segundo meu pai, era a melhor profissão do mundo.

Assim, durante mais de duas décadas eles trabalhavam muito e os quatro filhos apenas estudavam. Todos em escola Pública. Na cidade não havia nenhuma escola particular, mas meus pais nos proporcionavam os complementos possíveis: cursos de inglês, de música (piano); bem como todo material necessário e os livros solicitados eram comprados.

Durante o período anterior e durante a escola primária eu e meus irmãos fomos acompanhados muito de perto pelas irmãs do meu pai, as nossas queridas tias que eram professoras, na época, solteiras, e nós as crianças mais próximas. Uma de nossas brincadeiras favoritas era brincar de escolinha.

Elas eram professoras de 1º ao 4º ano de escolas rurais, com salas multisseriadas. Às vezes, elas nos levavam para passear na escola quando havia alguma ocasião especial. Lembro-me que a viagem era em Perua Kombi, muitos solavancos na estrada, e muita poeira. Viajavam diversas professoras, que iam ficando nas diversas escolas que havia em cada vilarejo ao longo do caminho, em alguns lugares ficavam duas, em outros três, dependendo do número de classes que havia no lugar.

Mas não havia diretor nas escolas rurais. Não havia a presença do diretor

diariamente no espaço escolar, e as aulas aconteciam normalmente, sem problemas de indisciplina e com a ajuda eventual de mães de alunos. As escolas rurais eram subordinadas ao diretor do Grupo Escolar da cidade, e era ali que ele permanecia. De acordo com relatos que colhi, o diretor raramente ia às escolas rurais, mas uma de suas atribuições era ir até lá para aplicar as provas aos alunos.

Também me lembro do cuidado com que elas preparavam os diários de classe. Elas produziam diariamente um caderno com conteúdo que ensinariam para as crianças nos dias seguintes. Este caderno era uma preciosidade, aos meus olhos, uma criança em torno de oito anos de idade. Os títulos eram escritos com letras góticas, feitas com caneta tinteiro; as atividades eram ilustradas com carimbos que elas tinham e estavam sempre comprando novos modelos. As diferentes figuras que eram carimbadas no caderno eram pintadas de diversas cores com muito capricho. Hoje entendo porque elas nos davam um caderno e carimbavam para que pintássemos com lápis de cor, e diziam "cada um pinta o desenho no seu caderno", era para não borrarmos o caderno delas, que eram impecáveis.

Não havia livros didáticos, mas havia a cartilha Caminho Suave, pela qual diversas gerações foram alfabetizadas. Hoje, percebo que os caprichados cadernos ou diários de classe eram uma complementação à cartilha.

Assim, crescemos tendo internalizado o valor da educação e a importância da escola, dos estudos, da leitura. A certeza de que somente teríamos alguma chance de nos estabelecermos como pessoas e como profissionais por meio dos estudos.

Era um tempo em que nem a expressão, nem o conceito de "Gestão de Carreira" existiam, pelo menos não ali na nossa cidadezinha. Sendo assim eu sabia o que eu não queria, mesmo que sem muita convicção. Mas como acontece com as pessoas simples eu deixei o tempo passar e fui fazendo o que se apresentava para ser feito.

Eu sempre gostei de estudar, mais ainda de ler, e não consigo dizer se isto veio comigo ou se foi forjado em mim por este ambiente familiar, bem provável que as duas coisas juntas e misturadas.

2. Eu nunca quis ser...

Eu nunca quis ser professora, pelo menos, não de crianças pequenas, nem ser alfabetizadora. Por isso, não fui fazer o curso de Magistério no contra turno do Colegial (o Ensino Médio da época). Eu fiz apenas o Colegial, entre os anos de 1976 e 1978, cujo nome era: Curso de Formação Profissionalizante Básica do Setor Secundário, coisas dos tempos da Ditadura Militar em uma cidade pequena do interior do estado, onde o leque de opções era bastante estreito. Enfim, esta foi a minha opção ou a falta dela.

Na sequência fiz outra escolha, não fazer Pedagogia. Em 1983, ingressei no curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Assis, com a convicção de que estudaria um assunto que era objeto do meu interesse: línguas e literatura. Não para ser professora de crianças, mas sim para fazer mestrado ou, em outra hipótese, trabalhar como secretária executiva bilíngue.

Durante o estágio, nas aulas de regência de sala de aula para alunos dos anos finais do antigo Ginásio e Colegial, a negação de ser professora foi colocada em cheque. Eu me surpreendia gostando de preparar aulas, tentando prever as perguntas que os alunos fariam, gostando do contato com os alunos e dos desafios de sala de aula.

Depois de formada, em 1988, vim morar em Campinas e imediatamente fui chamada por uma amiga para dar aulas em uma escola estadual e nunca mais saí da sala de aula.

No entanto, durante os primeiros dois anos eu costumava dizer que eu não "era", eu "estava" professora.

Em 1990, tive uma oportunidade de trabalhar como secretária bilíngue durante três meses. Foi horrível! Era monótono, não havia o movimento da escola e muito menos o dinamismo da sala de aula. Odiei! Ao final dos três meses tinha uma certeza: eu "era" professora.

Como professora de Língua Portuguesa, agora com convicção e orgulho, passei a buscar meus caminhos. Por causa do gosto pelo conteúdo e pela faixa etária dos alunos, passei a escolher ministrar aulas para os anos finais, do que hoje se chama Educação Básica, o atual Ensino Médio. Rapidamente vieram as escolas particulares, regulares e técnicas e as aulas para os Cursinhos Pré-vestibulares, sem jamais me afastar da escola pública.

A vida seguiu o seu curso e o trabalho me engoliu, e os meus planos de um dia fazer mestrado foram sendo adiados, mas, o meu gosto pelos estudos nunca mudou. Como professora de diversos tipos de escolas, com propostas tão diferentes, estava sempre buscando novas maneiras de abordar os assuntos e novas metodologias para ensinar; estudando um pouco mais de História e de Arte para melhor fundamentar as aulas de Literatura; estudando Gramática, pois sempre há (muito) o que aprender; acompanhando o movimento em torno da Redação para os vestibulares e da correção da mesma.

Eu vivia mergulhada no mundo da sala de aula e do conteúdo da minha disciplina. Era muito rígida com os alunos não apenas quanto ao conteúdo da matéria, trabalhos, provas, mas também nos aspectos do comportamento em classe, de respeito e valorização da escola, do ensino e da Educação. Era assídua e pontual. Mas a escola que estava fora da minha sala de aula não era objeto da minha preocupação, para mim, ela era problema do diretor e eu só queria ser professora.

Eu nunca quis ser diretora.

Pensava que se fosse para trabalhar fora da sala de aula era melhor sair também da escola e trabalhar em alguma atividade na Diretoria de Ensino, por exemplo.

Após o ano 2000, fazendo cursos oferecidos pelo governo do Estado, como o Projeto "Teia do Saber", percebi que me faltavam conhecimentos, especialmente referenciais teóricos, para lidar melhor não apenas com as defasagens e dificuldades de aprendizado dos alunos, mas entender melhor algumas propostas de procedimentos e intervenções pedagógicas.

Em 2003, constatei que estava na hora de fazer Pedagogia. Fiz na Associação Sul Mineira de Educação e Cultura (ASMEC), em Ouro Fino-MG. O curso de Pedagogia colocou-me em contato com disciplinas como Filosofia e autores como Michel Foucault; Sociologia e autores como Émile Durkheim, que eu nunca havia estudado. Estudei História da Educação e passei a compreender (ou a não compreender) melhor, fatos e ações que marcaram esta história que tanto nos atinge. Estudei Políticas Educacionais. Conheci os textos de Tomaz Tadeu da Silva e as questões sobre Currículo. Conheci o pensamento de Henry Giroux, John Dewey, Paulo Freire, Vitor Henrique Paro. As visões de avaliação de Cipriano Luckesi e Luiz Carlos de Freitas. E muitos outros autores.

Passei a ter um novo olhar para a Educação. Minha carreira ganhou novo significado. Novos ares, novos rumos, novas possibilidades, novas perspectivas de trabalho, grandes descobertas. Uma nova forma de ver o aluno e suas dificuldades, o entendimento, agora fundamentado dos diferentes ritmos de aprendizagem; uma nova visão da sala de aula enquanto universo dinâmico e cheio de possibilidades criativas; uma nova maneira de encarar as avaliações dos conteúdos e dos resultados dos alunos.

Mas a maior descoberta foi a própria escola, suas dimensões físicas, sociais e culturais; a importância de seu papel nas comunidades, na cidade, na política. E dentro da escola descobri (e ainda estou descobrindo) o papel do diretor, do gestor.

Aquele pensamento que eu tinha, que "se fosse para sair da sala de aula era melhor sair da escola", também caiu por terra neste momento. Não apenas pela nova visão, mas também com uma experiência que tive em trabalhar com gestão fora da escola, que não vou contá-la aqui por ser uma história longa e que vai nos tirar do rumo que estou buscando, mas que, também com esta experiência, quando acabou, concluí que a escola era o local que, mesmo na gestão, eu deveria permanecer.

O tempo passou e, em 2012, surgiu a oportunidade do concurso para Diretor Educacional da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC). Prestei, passei e assumi em 04 de Outubro de 2012 a direção de uma escola de Ensino Fundamental com ciclos I, II, III, IV e EJA., com mais ou menos 600 alunos, considerada grande para os padrões da PMC, tanto na quantidade de alunos e de salas como nas dimensões físicas, uma vez que tem uma quadra inteira de terreno bem arborizado, uma das antigas Escolas Parque. O espaço escolar constitui-se de três prédios distintos: o primeiro na parte de baixo do terreno comporta cinco salas ocupadas pela parte administrativa e seis salas de aula, o segundo pelo refeitório, cozinha e banheiros, e o terceiro, e já na parte de cima do terreno, com quatro salas de aula, banheiros, Sala Multiuso e outras salas usadas para armazenar materiais diversos. A escola também possui uma Biblioteca, sala de Informática, parque infantil. Abriga ainda uma Sala de Recursos Multifuncional que atende alunos com necessidades especiais.

3. Enfim gestora

Quero aqui fazer um recorte em minha narrativa para justificar o que vou narrar a seguir. O meu ingresso como Diretora Educacional foi em Outubro de 2012 e

em Agosto de 2013 iniciei o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) oferecido aos gestores da PMC pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Quando o curso começou eu tinha dez meses de experiência como Diretora, ou seja, quase nada. Um curto espaço de tempo no qual eu ainda tateava para conhecer o exercício da nova carreira que começava a trilhar.

Posso dizer sem medo de errar que o CEGE me constitui e tem me forjado como gestora. As aulas dos professores, as leituras orientadas, as trocas de experiências com outros gestores da mesma rede, a participação em espaços de discussões que aconteceram ao longo deste tempo de curso me empoderaram. Mostraram-me como aplicar a teoria da literatura sobre Educação e a visão de diferentes estudiosos na prática, no exercício do cotidiano escolar.

Voltando ao ponto em que parei no meu relato, hoje, quando analiso como era o meu entendimento da realidade, penso em um texto que foi apresentado na disciplina de Gestão Escolar coordenada pelo professor Dr. Pedro Ganzeli. O texto é de Anísio Teixeira (1961), "Que é administração Escolar?". Escrito em 1961 discute a função e a formação do "Administrador Escolar". Afirma que no Brasil comete-se o engano de pensar que "qualquer pessoa pode dirigir as escolas, qualquer pessoa pode administrar o ensino" (TEIXEIRA, 1961, p.1). Percebo que, para quem está fora da escola, fora da gestão da escola e/ou não conhece como é o cotidiano escolar, é realmente possível ter esta visão simplista da função, mas para aqueles que a conhecem, para nós que a conhecemos, sabemos a importância de o "Administrador Escolar" ser um profissional de carreira, um profissional com considerável tempo de exercício de sala de aula, por exemplo. Conhecedor do espaço e do ambiente, não apenas da escola, mas, especialmente, da sala de aula.

O diretor não entra na sala de aula, mas como profissional da educação, ele precisa saber o que acontece lá dentro, como se desenrolam os trabalhos e a dinâmica deste universo. As conclusões e decisões do diretor serão mais assertivas se ele puder desfrutar desta experiência de profissional e de vida. Anísio Teixeira (1961), no mesmo texto citado acima, também afirma que "A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador" (p. 1).

Enquanto aguardava os prazos legais para começar a trabalhar na escola buscava fazer exercícios mentais de como seria o novo desafio que eu estava escolhendo encarar, e, ainda refletindo sobre o papel do Gestor ou "Administrador" Escolar, a leitura do artigo escrito por Fernando Motta, "Administração e participação: reflexões para a educação" me permite agora, após as aulas do CEGE, organizar e clarear meus pensamentos e sentimentos da ocasião, na medida em que as afirmações que ele faz percorrem e extrapolam um caminho de entendimento que eu tentava fazer na ocasião. Conforme ele diz:

> Do ponto de vista meramente descritivo, administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar. Essa definição, que data dos primórdios da teoria organizacional, continua absolutamente correta, mesmo considerandose todos os avanços que esse campo do conhecimento experimentou durante o século XX. (MOTTA,

2003, p. 369)

Sim, até a organização da sequência dos verbos que iniciam a afirmação de Motta (2003) e indicam ações do diretor, eu havia entendido e sentia-me preparada, mesmo sabendo, ou melhor, imaginando, que o desafio era grande.

Logo no início, descobri que o desafio era muito maior do que o tamanho que eu lhe atribuía no momento do ingresso. Não posso dizer que ignorava a realidade da escola, pois muitas pessoas me disseram que a escola era pesada, com uma demanda muito grande de tudo. Fui informada que o índice do IDEB era baixo; que a equipe de professores é antiga na unidade e que são bem formados e críticos do sistema e das políticas públicas; há falta de professores para algumas disciplinas; a comunidade carente; há casos de indisciplina de alunos; e com uma reputação bem ruim dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Escolhi ir para lá mesmo assim. Meus argumentos: não acredito que existam escolas sem problemas e a localização me era muito conveniente. Fui. E fui super bem recebida pelos membros da equipe gestora, pelos professores e funcionários, pelos alunos e famílias.

Esta escola tinha algo que eu precisava muito neste primeiro momento: Equipe Gestora composta de duas Vice-Diretoras e dois Orientadores Pedagógicos.

Eu precisava aprender a ser Diretora.

Apesar da experiência de vinte e três anos de sala de aula como professora, eu precisava aprender a ser diretora na prática, de verdade. E esta equipe me acolheu! Acolheu-me com a minha falta de experiência em ser Diretora e falta de conhecimentos sobre a rede de ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas.

Penso que um dos pontos positivos desta relação inicial foi que, apesar da minha falta de experiência por um lado, e do meu desconhecimento por outro, o que era real era a minha vontade de aprender com as pessoas que ali estavam e que, só em observá-las eu já aprendia, real também era e é o meu comprometimento com aquilo que faço.

Não tinha vergonha de pedir ajuda e explicações, sei me fazer respeitar. A minha ignorância residia no fato de eu não conhecer a escola vista pelo ângulo do diretor, não estava acostumada a ficar fora da sala de aula depois que dava o sinal para as aulas começarem, imaginava, mas não sabia com exatidão o turbilhão que acontece enquanto os professores estão dentro de suas salas, mas eu estava em um ambiente do qual conhecia bem a dinâmica que move a engrenagem.

Com a minha chegada, a escola passou a ter a Equipe Gestora completa, depois de um período de muitas mudanças na equipe, principalmente no cargo de diretor. Mesmo assim a escola continuara a "acontecer", mas era inegável que o cotidiano ficara afetado. Recentemente encontrei uma explicação organizada em um texto da professora Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima (1992), "A Escola e Seu Diretor: algumas reflexões". Compreendi o que ela queria dizer com a afirmação de que o diretor pode legitimar ações e decisões dentro da escola, para os pais e alunos e para as instâncias superiores.

> Hierarquicamente, o diretor ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações do professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade). Por outro lado, tal posição também o coloca na função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional. Do ponto de vista do microssistema, ou seja, da Unidade Escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar. A ação do diretor mostra-se fundamental, igualmente, na constituição da rede de relações e ações que constitui o tecido socioinstitucional no qual o aluno se insere. (LIMA,1992, p. 118)

Na medida em que os membros da equipe iam me apresentando as propostas de trabalhos que estavam desenvolvendo, eu percebia que vinham ao encontro com minhas convicções de educadora, pode ser que um tanto tradicional em alguns aspectos, ou talvez por uma questão de seriedade mesmo, diante do trabalho e um trabalho tão importante quanto considero ser o trabalho escolar.

Percebia também que havia ainda algo que eu gostava na atitude da equipe, era a abertura para novas possibilidades e a busca de novas metodologias de trabalho e de organização. Esta busca constante em aprender a fazer melhor aquilo que faço é uma de minhas características como pessoa e como profissional. Recentemente aprendi com o professor Dr. Sergio Leite que devemos buscar conhecimentos teóricos cada vez mais avançados e que estes devem estar à frente da nossa prática.

Percebi que, a equipe e eu, compartilhávamos das visões de valorização da disciplina dos alunos, sem considerar que sejam robôs, mas que são crianças e adolescentes que devem ser respeitados e orientados com limites e organização; compartilhávamos a visão de valorização da organização da escola como espaço cuja prioridade é dada às aulas e aos eventos voltados para a educação, à arte e à cultura, bem como a valorização do trabalho e da postura do professor como líder de sala de aula, respeitando e devendo ser respeitado pelo aluno.

Logo, formávamos uma equipe que compartilhava as decisões e buscava o consenso e/ou o meio do caminho quando havia divergência de opiniões. O clima da gestão e, por consequência, da escola, era bom.

Em pouco tempo descobri a sobrecarga de trabalho que recai sobre a Equipe Gestora, seja o trabalho administrativo, seja o trabalho pedagógico. Não me refiro ao trabalho que cada um deve desempenhar; mas à sequência verbal a que Motta (2003) se refere, “planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar”, um trabalho voltado para a unidade escolar, buscando atender e melhorar as condições ali existentes: quanto ao trabalho dos professores no atendimento aos alunos e suas famílias, colocando em prática os planos, planejamentos, propostas e projetos apresentados no Projeto Pedagógico da escola pelos profissionais que ali estão e que são sabedores das necessidades; quanto a um trabalho de criação e manutenção de um espaço de diálogo como rotina escolar. Este trabalho revelou-se quase que impossível de ser feito.

A escola recebe demandas externas que consomem boa parte do tempo de trabalho. Mas isto tem se mostrado comum em outras escolas, conforme afirma o professor Dr. Pedro Ganzeli no texto "Planejamento Participativo Construção Coletiva" de 2011. Ganzeli (2011) indica que a Gestão da escola, na maior parte do tempo, ocupa-se em executar tarefas oriundas da grande demanda da SME ou outros setores, transformando o diretor em um executor de tarefas. Mostra que fazer uma gestão que consiga planejar ações e propor inovações ou atividades que melhorem a qualidade do trabalho na unidade educacional, que possam ampliar a participação da comunidade no Conselho de Escola e na Comissão Própria de Avaliação (CPA), que não tenha o seu cotidiano atropelado por tarefas que exijam cumprimento imediato, é um desafio a ser enfrentado.

No mesmo texto Ganzeli (2011) afirma que a escola precisa relacionar-se com outras instâncias de poder, mas esta relação não pode ser apenas aquela que pressupõe que a escola seja receptáculo de projetos e experiências que, por exemplo, a Secretaria da Saúde decide experimentar, ou que os departamentos ou coordenadorias, em composição com diferentes órgãos públicos, enviam para a escola e decidem que ela deve acatar, sem considerar que a escola tem seu planejamento, que sua rotina precisa ser mantida para que a qualidade de trabalho dos profissionais que ali estão apareça. O cotidiano da escola deve ser considerado e respeitado.

Em Ganzeli (2011) encontro não uma explicação, mas talvez uma justificação para esta prática de instâncias superiores e externas à escola que têm se revelado comum no dia a dia das unidades educacionais.

> A organização da escola capitalista privilegia a separação entre o pensar e o agir, entre a concepção e a execução. Assim temos os órgãos centrais definindo as metas, recursos e avaliação, restando às unidades de ensino um espaço muito limitado para realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar. [...] O profissional que trabalha na unidade escolar é visto pelos dirigentes, e não raramente, se percebe, apenas como executor e não produtor da educação. Entretanto a escola não é só reprodução das relações de poder. (GANZELI, 2011, p.1- 2).

Em 2013, tivemos diversos problemas, mas a equipe se mantinha em bom ritmo de trabalho e a escola também. Ao final do ano tínhamos: a equipe gestora e os professores, propostas de mudanças na metodologia de trabalho dos professores, nas dinâmicas de sala de aula e da escola como um todo. A ideia era atacar de frente os baixos resultados dos alunos, com ações incisivas na dinâmica do trabalho pedagógico e na organização da escola. O objetivo era privilegiar o trabalho interdisciplinar e com os alunos em grupos colaborativos buscando levá-los a desenvolver autonomia com responsabilidade, o trabalho por ciclo e por projetos. A ideia era sair do convencional para atingirmos os alunos de forma significativa, motivando-os a atingirem melhores resultados e valorizando ainda mais as conquistas, pequenas que fossem.

Era o final do meu primeiro ano de trabalho e percebia que o meu apoio a estas mudanças encorajava e impulsionava os professores. Novamente recorro ao texto da professora Elvira Lima (1992) a respeito da figura do diretor diante de pro-

postas de mudanças:

> A literatura sobre o assunto é rica em trabalhos de intervenção em salas de aula, de variadas orientações teóricas e procedimentos metodológicos diversificados. No entanto, a questão do fracasso escolar está, ainda, longe de ser totalmente compreendida e, consequentemente, solucionada.
>
> Estes trabalhos de pesquisa e intervenção em salas de aula de escolas públicas de vários países (desenvolvidos e em desenvolvimento) têm apontado, ao menos, para uma coisa em comum: o reconhecimento da figura do diretor como fator essencial, em primeiro lugar, para a implantação e o desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica (do ponto de vista metodológico e/ou de conteúdo) e, em segundo lugar, para o sucesso e/ou continuidade dos referidos programas.
>
> Este fato revela a importância de se refletir sobre o papel do diretor na instituição, sobre sua formação e sobre suas atribuições funcionais. (p.117-118)

Estas mudanças desejadas passaram a ser assunto recorrente e muitas ideias e notícias de experiências nos chegavam. Buscamos conhecer novos modelos de escolas como a EMEF. Desembargador Amorim Lima do município de São Paulo, que visitamos com um grande grupo de professores, alunos, pais e a equipe gestora. Tivemos uma conversa bastante produtiva com a diretora Ana Elisa Siqueira, que dá legitimidade ao trabalho desenvolvido dentro da escola sem apoio da rede de ensino a qual pertence. Conhecemos a iniciativa de uma escola com menos paredes que as convencionais – os grandes salões – com trabalhos por roteiros temáticos de trabalhos interdisciplinares, com tutorias e protagonismo dos alunos.

Neste momento penso que o sentimento dos professores era de que poderiam pensar e executar ações que fariam diferença no trabalho que desempenhavam, a prova disto é que se revelavam abertos e empenhados em buscar por mudanças, uma vez que a ideia de mudança estava sendo sugerida como forma de buscarmos soluções para os baixos rendimentos e para o desinteresse de uma parte significativa dos alunos, bem como da frágil participação das famílias na vida escolar dos filhos.

Vitor Henrique Paro em seu artigo "A educação, a política e a administração: reflexão sobre a prática do diretor de escola" publicado em 2010, aborda o significado do trabalho para o homem e para a sua história, e quão potente é o homem vislumbrar a possibilidade de que suas ações influenciarão, de forma positiva, a vida de outras pessoas:

> É pelo trabalho que o homem faz história (e se faz histórico), na medida em que transforma a natureza e, com isso, transforma a sua própria condição humana no mundo. Para além de sua situação de mero animal racional, realiza-se, com o trabalho, sua condição de sujeito, isto é, de condutor de ações regidas por sua vontade. (PARO, 2010, p. 766)

Foi com este sentimento, o da possibilidade de fazer história, e com estas ideias, as de executar ações que poderiam transformar o cotidiano dos sujeitos que ali estão, que encerramos o ano de 2013, com professores e equipe gestora compartilhando ideais comuns e todos se sentindo como sujeitos de ações e mudanças que pretendíamos implantar, com grandes expectativas para o ano de 2014.

> Quando os interesses dos que executam os trabalhos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico, pois se atém muito mais ao estudo e à implementação de formas alternativas para alcançar objetivos que interessam a todos. Não deixa de ser política, mas pode mais facilmente fazer-se democrática. (PARO, 2010, p. 768)

Por minha parte experimentava dois aspectos que compõem as atribuições do Diretor Educacional: o administrativo e o pedagógico (PARO, 2010). Não é interessante adotar o ponto de vista do senso comum de separar estes dois aspectos, uma vez que pelo lado administrativo há a incumbência de atendimento às normas e procedimentos legais para a boa organização e funcionamento da escola. Do aspecto pedagógico, há a necessidade de atender às demandas apresentadas para o cumprimento de diretrizes e orientações pelos professores, de materiais didáticos e pedagógicos que devem ser providenciados. Assim, atividades administrativas e pedagógicas não são excludentes, na verdade elas coexistem. Uma atividade administrativa interfere no aspecto pedagógico e uma atividade pedagógica demanda uma ação administrativa.

Apoiado nestes dois aspectos está uma das maiores responsabilidades do Diretor, que é o bom funcionamento da escola.

Em cumprimento das orientações legais e de minha busca pessoal de fazer uma gestão participativa e democrática na escola, estava conhecendo o peso do cargo, com a preocupação de fazer o que é correto e ser assertiva.

4. Escola de educação integral

Após este primeiro contato com estes aspectos administrativo e pedagógico do trabalho do Diretor Educacional surgiu o outro aspecto do mesmo cargo, o político.

Voltando a Motta (2003):

> Entretanto, nem sempre se atenta para o fato de que se administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar; ser administrado significa ser planejado, organizado, comandado e controlado. [...] O que observei serve apenas para indicar que a administração possui também um significado político frequentemente negligenciado. Do ponto de vista político, administrar significa exercer um poder delegado. (p. 369)

Em Janeiro de 2014, na primeira reunião de Diretores que tivemos, as duas Vice-Diretoras e eu, recebemos o comunicado que a nossa escola havia sido escolhi-

da para se tornar Escola de Educação Integral (EEI), e que a implantação aconteceria em Janeiro de 2015. Para nós a tradução era: nós seríamos Escola de Tempo Integral.

Não sou contrária à proposta da escola de educação integral, mas apesar de estar estudando sobre o assunto, tenho consciência de que sei pouco. Do que conheço sei que o ensino na modalidade integral pode ser muito interessante para os diferentes sujeitos que atuam dentro da escola, para os alunos, especialmente os mais carentes, e para as famílias. No entanto, conhecendo o sistema de ensino brasileiro sei que para este projeto acontecer com sucesso é necessário que sejam supridas carências que a Educação Brasileira arrasta há anos, tais como estruturas físicas, formação, contratação e remuneração justa dos profissionais da educação.

Sei que os problemas que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas tem com contratação de professores, com quantidades de vagas oferecidas, ou não oferecidas, com implantação e gestão de Políticas Públicas, com construção e manutenção de prédios escolares, não é um caso isolado no país, é recorrente, e penso que isto se deve em muito ao valor que realmente é dado para a Educação, para a formação plena de pessoas.

Surpreendidos e sem termos sido minimamente consultados, quando perguntamos por que de a escola ter sido escolhida, a resposta foi: tem IDEB baixo, tem grande espaço físico e a Equipe Gestora é completa. E mais outras alegações que acompanham a ideia: as crianças terão melhor atendimento, não ficarão expostas a riscos, uma vez que ficarão mais tempo dentro da escola; e é uma Política Pública Federal e não do governo municipal atual.

Neste primeiro momento nós também usamos diversos argumentos: a escola não tinha estrutura física para receber todos os alunos ao mesmo tempo; seriam necessários muitos professores e a SME tem uma defasagem de professores muito grande; seria muito mais assertivo esperar para que colocássemos em prática nossas ideias de mudanças metodológicas para prepararmos para uma mudança maior em um futuro próximo, com melhor planejamento; os nossos alunos são atendidos no contra turno por duas Organizações Não Governamentais (ONGs) muito bem estruturadas e que estão localizadas a uma distância de quinhentos metros da escola, que têm boas relações de parceria com a escola e que acolhem e são muito bem acolhidas pela comunidade.

Durante algum tempo nós ficamos em um estado de incredulidade, principalmente porque haviam muitos comentários contraditórios e nós queríamos acreditar que aquela implantação não aconteceria.

O ano letivo de 2014 começou, e a equipe gestora começou a conversar com os professores a respeito das novas propostas de inovações metodológicas, as quais tínhamos conversado no final do ano anterior, na tentativa de colocá-las em prática. O grupo de professores como um todo estava entusiasmado com a abertura para as novas possibilidades, mas já estavam sabendo da possibilidade da mudança para a EEI, e o grau de ansiedade e de contrariedade deles foi subindo a cada dia.

Esta ansiedade e contrariedade, às vezes, aparecia sob a forma de protesto contra a política pública, às vezes contra o governo municipal, às vezes diziam que a comunidade não aceitaria, que não seria possível, pois a escola não tinha estrutura,

que não daria certo, que não aceitariam as mudanças em suas jornadas que eram garantidas pelo concurso público que os empossara no cargo e, finalmente, alguns declaravam que não permaneceriam na escola.

Em pouco tempo tínhamos grupos que divergiam em suas atitudes, alguns pensavam para onde iriam no ano seguinte, outros diziam que desejavam ir mas que também gostariam de ficar, muitos não conseguiam mais prestar atenção no momento presente.

Para não aumentar a animosidade com a situação, eu pedia que tivessem calma, pois muitas coisas ainda precisavam ser definidas e poderiam haver muitas mudanças. Diariamente conversava com os professores, afirmando que estava disposta a lutar pelo melhor e que as dificuldades seriam menores se estivéssemos juntos. O desgaste nesta tentativa de pacificação e convencimento era grande. A verdade é que eu também estava muito apreensiva e também desejava que a implantação não acontecesse, não tão rapidamente.

Retorno à sequência da afirmativa de Paro (2010) para explicar o que sentia, e que naquele momento não entendia com a clareza com que consigo entender hoje. Como diretora eu precisava fazer a mediação entre o interesse dos professores e as ordenanças superiores que haviam estabelecido os objetivos para o futuro da escola por possuírem o poder político dominante, no entanto, a função coordenadora foi dada para a equipe gestora, mais especificamente, para a figura do diretor, eu.

> Quando, entretanto, há divergência entre os interesses dos trabalhadores e os objetivos a se realizarem, a coordenação ganha um caráter marcadamente político, tornando-se muito mais complexas suas funções e as formas de empregar o esforço humano coletivo. Ela não prescinde dos elementos técnicos, mas tem de se ocupar mais intensamente dos interesses em conflito. Neste último caso, os que detêm o poder de estabelecer os objetivos a serem alcançados também são os que possuem o poder político dominante, e que se apropriam da função coordenadora. (PARO, 2010, p.768)

Neste momento tive contato com o terceiro aspecto da gestão educacional, o aspecto político, que foi exercido não apenas dentro da escola com os professores, funcionários, alunos e pais, mas também fora da escola, nas instâncias superiores. Dentro da escola, ouvindo e compartilhando os medos e as dúvidas dos professores e pais, aos quais eu tinha que ouvir e apontar possibilidades positivas, mesmo compartilhando da insegurança. Das instâncias superiores, eu tinha que defender a escola, os professores e os alunos, de decisões tomadas por pessoas que da escola conheciam apenas o nome.

Nos meses seguintes a Secretaria Municipal de Educação passou a entrar em contato conosco dando mostra que a implantação de fato aconteceria, e diante dos nossos argumentos de que a escola não tinha estrutura física, eram dezoito turmas, mas nós só tínhamos dez salas de aula. A solução apresentada foi que seriam construídos dois quiosques para servirem de sala de aula e, diante da frontal e veemente recusa da Equipe, a orientação então foi para que pensássemos qual seria a estrutura mínima para que a EEI pudesse acontecer.

Diante disto, nossa atitude de negação teve que mudar, e resolvemos, por segurança, para não sermos mais surpreendidos, fazer uma reunião de Conselho de Escola junto com a CPA. Colocamos a situação para os membros e compartilhamos nossas ideias. Já que era para pedir o mínimo de estrutura física, então pediríamos um mínimo grande. Desta reunião surgiu uma Ata que apresentava a proposta do Conselho de Escola e da CPA e que se não fosse atendida a EEI não seria viável. O imprescindível era a construção de um novo refeitório, com aproximadamente quinhentos metros quadrados, e cinco novas salas de aula. Com estas construções, os espaços seriam reorganizados e teríamos um espaço adequado para cada turma.

Foram muitas reuniões com a SME e com a Coordenadoria de Arquitetura Escola, e foram muitas as divergências. Diziam que o refeitório era grande demais, que não havia dinheiro, que não haveria tempo hábil para o trâmite legal e a construção dos prédios. Enfim, parecia que estavam fazendo um favor para a escola, preparando-a para acatar uma política que lhe estava sendo imposta.

Nossa posição estava fundamentada na necessidade e na argumentação de que da estrutura física dependia o planejamento e o fazer pedagógico, e que era mais legítimo que nós apontássemos que construções deveriam ser feitas.

Na sequência o pedido do Conselho de Escola e da CPA foi acatado e, em meados do mês de agosto de 2014, iniciaram-se as construções do refeitório e das salas de aula, que seriam quatro, pois uma não se encaixava na construção já existente. Na segunda semana de novembro, noventa dias depois, o engenheiro da obra entregou em minhas mãos as chaves dos novos prédios que estavam completamente prontos.

No mês de agosto também começava uma nova organização, a da nova Matriz e Grade Curricular e escolha de Eixos de Trabalho para a EEI. Havia critérios para serem seguidos com orientações e diretrizes.

Organizamos reuniões semanais, no inicio da noite para que todos pudessem participar, com duração de uma hora e meia. Eu esperava que os professores participassem aproveitando a oportunidade de opinarem nesta nova organização, não somente quanto a reorganização da estrutura física que deveria acontecer para que a reorganização pedagógica pudesse ser estruturada. Mas, a participação foi pequena, apenas uns poucos professores compareciam às reuniões e a Equipe Gestora, a qual, muitas vezes, também estava incompleta.

Continuamos com as reuniões e com os convites-apelo para que os professores viessem participar, por diversas razões: para preservarmos o princípio da gestão democrática, por entendermos que esta nova organização teria maior legitimidade com a participação do corpo docente uma vez que estas mudanças os atingiriam, e porque precisávamos de uma diversidade de ideias para poder compor uma nova escola que acolhesse as necessidades da comunidade na qual está inserida. Também, precisávamos dialogar sobre uma estrutura que atendesse a nova jornada de trabalho semanal definida pela SME, segundo a qual os professores passariam a ter: vinte e quatro horas aula com alunos, mais dez horas aula de atividades pedagógicas desenvolvidas em trabalhos coletivos dentro da escola e seis horas aula em local de livre escolha, compondo assim a nova jornada de 24 / 40 horas semanais.

Novamente, recorro a Motta (2003):

> Todavia, a preocupação com a participação é algo que decorre de valores democráticos, isto é, da ideia de que a sociedade ou as coletividades menores como a empresa ou a escola são pluralistas, constituindo-se num sistema de pessoas e grupos heterogêneos, e que, por isto mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta. (p. 370)

Após algumas semanas, a nova Matriz e a nova Grade Curricular foram montadas e os Eixos de Trabalho definidos; também a nova estrutura organizacional da escola: as aulas começariam às 7 horas e terminariam às 15 horas e 10 minutos para os alunos que, conforme articulações com as ONGs parceiras, poderiam ir direto para o atendimento nas mesmas com atividades diversificadas.

Em início de outubro, nós começamos a divulgar as características que teria a nova escola, para que, principalmente os professores, se apropriassem das mudanças e começassem a se ver dentro da nova modalidade de escola, dentro do novo horário, dentro da nova jornada.

A resistência por parte de alguns deles era muito grande, as mudanças maiores aconteceriam para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, e eram estes os mais resistentes. Diversos deles, apesar da incerteza do desconhecido, apresentavam-se dispostos a enfrentar, especialmente os professores das séries finais do Ensino Fundamental.

Em final de novembro, começou o Concurso de Remoção e setenta por cento dos professores do 1º ao 5º ano foram removidos, o que já era esperado. No entanto, apesar de não ser surpresa, dada a profunda mudança de comportamento que apresentavam, os dois Orientadores Pedagógicos também pediram remoção e se foram.

Ao final do ano de 2014, o meu sentimento era que havíamos feito uma viagem na qual passaríamos boa parte do caminho trocando os pneus do carro com ele em movimento. Sim, porque no meio de tudo isto o ano letivo de 2014 teve que ser gerido, e o de 2015 planejado. Tentando não me deixar abater pela incerteza do desconhecido eu escolhia usar o senso comum e pensar na crise como possibilidade e oportunidade.

E chegou o esperado ano de 2015.

Chegaram os novos professores que escolheram vir trabalhar com EEI, não que eles soubessem o que enfrentariam, mas estavam dispostos a descobrir.

A equipe gestora que restou, as duas vice-diretoras e eu, trabalhamos muito no mês de janeiro para preparar a escola da melhor maneira possível para a chegada da comunidade escolar que passaria a ficar ali em período integral. Foram reformas, organizações de portões para entrada e saída de alunos de maneira a minimizar os problemas e de facilitar para as famílias, organizar o trabalho dos funcionários terceirizados.

Sobre a estrutura física, nossa grande preocupação era não termos alguns espaços transformados em salas de aula o tempo todo, impedindo assim que fossem usados como forma alternativa de trabalho pedagógico. Com as novas construções e reformas conseguimos otimizar tanto os antigos espaços bem como os novos. Foram

reformas, aberturas de paredes, colocações de portas, abertura de janelas, mudança da biblioteca para o antigo refeitório, a antiga cozinha que se tornou uma sala de aula de Arte, a antiga biblioteca que foi dividida em duas salas, uma de aula com duas novas portas para arejar e iluminar, e uma sala para professores, uma sala para a Educação Física e todo o seu material.

Todo o prédio da escola foi remodelado e mudou bastante. Agora tínhamos um grande refeitório; uma ampla, iluminada e arejada biblioteca; uma sala de aula de Arte. Mantínhamos liberadas a sala de Informática e a sala Multiuso para os trabalhos alternativos. No prédio de cima ficaram dez salas de aula e no prédio de baixo sete salas de aula ambiente, dentro das possibilidades imediatas. Ao todo ficamos com dezessete salas de aula e mais as alternativas de espaços.

Quando fevereiro de 2015 chegou estávamos com os espaços físicos organizados, o horário pronto, de acordo com as opções que os professores haviam deixado e que foram atendidos na quase totalidade dos casos. Neste mês desfrutaríamos de uma concessão, as aulas para os alunos seriam das 7h às 12h e os professores teriam o período da tarde para preparar as aulas e as atividades junto com seus pares.

Na nossa primeira reunião expliquei que eu estava comprometida com o sucesso da nova modalidade de escola que teríamos a partir de agora, não por concordar com tudo, mas sim por acreditar que uma atitude diferente tornaria a minha vida profissional insustentável. Comprometida com o sucesso, eu poderia ter um desempenho melhor. O meu primeiro pedido para os professores foi que eles também se comprometessem com o sucesso da nova escola. Apesar de todos os rumores e insatisfações, esta agora era a nossa nova realidade. Uma atitude positiva e coragem para buscar os caminhos que nos levem a ter qualidade no nosso trabalho, poderiam fazer toda a diferença. Também tínhamos que considerar que, uma vez que estaríamos ali mais de trinta horas por semana, esta atitude faria bem a nossa saúde física e emocional.

No dia quatro de março de 2015, iniciamos com o período integral. E para espanto de todos, correu tudo bem. E assim foi nas semanas seguintes, mesmo com pequenos ajustes que tinham e têm que ser feitos, como é comum dentro de qualquer escola. Os alunos se adaptavam e os professores também buscavam fazê-lo.

O tempo decorrido ainda é muito pequeno, mas ainda sinto uma tácita insatisfação no procedimento e atitude dos professores. A nova rotina parece pesada para alguns, não o período das aulas, mas, especialmente, o cumprimento dos tempos pedagógicos sem alunos, destinados ao planejamento e preparação de atividades interdisciplinares. Percebo que isso ainda é especialmente difícil para eles. Estes tempos pedagógicos são novos e, apesar de os horários de trabalho em pares e formação terem sido desejados, de serem fruto de uma conquista, ainda vivemos uma fase de adaptação.

Mesmo com as dificuldades de cada um, eles demonstram estar comprometidos. E tem sido este comprometimento que tem feito a escola funcionar. Hoje sei que desempenhar os três aspectos que compõem o trabalho do diretor educacional precisam ser enfrentados com estudo, análise e pesquisa. Penso que os conhecimentos adquiridos nesta especialização já fazem muita diferença na minha maneira de agir

e reagir. Sei que preciso estudar mais para adquirir desenvoltura para exercer este cargo.

Na medida em que tenho conhecido o cotidiano escolar de um ângulo diferente, tenho percebido que ele é marcado por uma convivência muito intensa entre as pessoas e, neste ambiente, a figura do Diretor está em uma posição estratégica, delicada e controversa. A posição é de comando com certo poder que é legitimado por tratar-se de um cargo público. No entanto, há uma contradição nesta posição, a capacidade de comando e a possibilidade de poder estão subordinadas à sua capacidade de relacionar-se com as pessoas de forma democrática e não autoritária. As pessoas apesar de estarem subordinadas à sua autoridade, precisam consentir, permitir este comando e, para isto, elas precisam se sentir respeitadas como pessoas, como sujeitos únicos que são. Este tem sido um exercício diário, ao qual procuro prestar muita atenção.

cima dos três aspectos que compõem as atribuições do diretor está a real função do diretor, que é liderar a equipe, reconhecendo e respeitando as potencialidades de cada um, e é desta forma que eu pretendo prosseguir, sem deixar de exercer as atribuições que cabem a mim. Termino com uma citação em Paro (2010).

> Quem faz boa análise a respeito desse assunto é José Querino Ribeiro (1968). O autor que, mais de uma vez, identifica em suas obras direção e administração, faz questão de deixar nítida a diferença entre ambas: Assim, por exemplo, considere-se que uma cousa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar. (RIBEIRO, 1968 apud PARO, 2010, p. 769)

Considerações finais

> Teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. (Jorge Larrosa)

Eu nunca imaginei que seria fácil, mas hoje tenho descoberto que, além dos aspectos administrativos, pedagógicos e políticos pelos quais o Gestor Educacional deve transitar, ele ainda necessita ter capacidade de interatividade, uma vez que atua em um ambiente que está em constante mudança. Mudam as pessoas, que por sua vez mudam como pessoas, inclusive eu.

A minha única certeza neste momento é que tenho muito a aprender e a conquistar, às vezes parece que estou fazendo tudo errado, em outras vezes parece que está certo. Recentemente compartilhei com a equipe em uma reunião que o meu

sentimento é de estar tecendo pelo avesso, como um tapeceiro que escolhe os fios de diferentes texturas e cores, e vai fazendo o seu trabalho sem ver como ele está ficando, sabe que em determinado momento vai virá-lo e ver pelo lado certo e verá então a obra de arte que realizou. Eu sinto que estou tecendo pelo avesso, mas eu vou continuar tecendo, até poder virar e ver como está o outro lado.

Tenho muito a aprender, em todos os sentidos, os aspectos que permeiam o fazer do Diretor Educacional. Nestes últimos dois anos e meio, tanto na direção da escola como no CEGE, eu tenho aprendido muito. No entanto, agora, acho que gostaria de começar o curso novamente, com olhos mais aguçados.

Referências Bibliográficas

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Memorial. 1995. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfMemorial_de_Edivaldo_Boaventura.pdf . Acesso em julho 2015.

GANZELI, Pedro. Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas, SP: Alínea, 2011.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. A Escola e Seu Diretor: algumas reflexões. Série Ideias. n. 12. p.117-124. São Paulo: FDE, 1992.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa. vol. 29, n. 2, p. 369-373. São Paulo, 2003.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: Educação e Pesquisa. vol. 36, n. 3, p. 763-778. São Paulo, 2010.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Como se faz literatura. Petrópolis: Vozes, 1985.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 36, n. 84, p. 84-89. Rio de Janeiro, 1961.

PARTE VI

GESTÃO E PLANEJAMENTO

Diretor, a última palavra não é sua! O planejamento do diretor e a gestão democrática no cotidiano escolar

Ivan Jaques Kochem [84]

Apresentação

> Aquilo que nós chamamos de 'realidade', essa espécie de totalidade genérica que inclui o conjunto das 'coisas', foi primeiramente concebido como o terreno do dizer e do agir, como o problema de nossas palavras e de nossas ações, como aquilo que nos concerne e que está no nosso meio, no meio de nossos dizeres e de nossos fazeres, como 'a questão'. (LARROSA, 2013, p. 159)

As palavras carregam representações e sentidos construídos socialmente, ligando o dizer e o agir, que com o decorrer da história podem ser mobilizados, questionados e/ou transformados, isto conforme as forças sociais existentes. A palavra "diretor educacional" não é diferente, pois carrega representações sobre a atuação do profissional que assume este cargo e expectativas de sua postura frente aos problemas cotidianos.

Em um memorial de formação a lembrança é a matéria prima principal para a pesquisa, nela buscamos os sentidos e significados, isto a partir da seleção de temas que circunscrevem a seleção das memórias, para, com um referencial teórico, realizar uma reflexão mais aprofundada e fundamentada e narrar as experiências vividas. Nesse trabalho de conclusão o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), rememorei as expectativas construídas sobre o meu trabalho como diretor educacional (as representações e sentidos), as quais pareceram ganhar cores e tons específicos, conforme as relações estabelecidas com sujeitos determinados. Nesta trajetória, alguns sujeitos, de grupos determinados, foram marcantes para que pudesse construir uma expectativa alternativa própria sobre o meu trabalho: os profissionais nas unidades escolares; os profissionais nos órgãos centralizados da Secretaria de Educação do município; e os que fazem/fizeram as regulamentações existentes na legislação municipal.

Quando assumi o cargo na rede municipal de Campinas-SP, fui percebendo o que esperavam de mim. Estas expectativas traçavam modelos diferentes de como deveria agir um diretor educacional, mas, por causa de minha trajetória pessoal, fui incapaz de assumir parte destes modelos, por isso busquei outras referências para me apropriar do cargo.

84 Diretor Educacional da rede municipal de Campinas-SP desde 2009, atuando no Centro de Educação Infantil "Pezinhos Descalços", assumindo em 2016 outra escola como parte de um bloco, o CEI Comecinho de Vida.

As referências que sempre considerei importantes para pensar o trabalho do diretor educacional foram a gestão democrática e o planejamento. Ao matutar sobre estas coisas, o referencial teórico percorreu autores como Benjamin (1994), Certeau (2000) e Larrosa (2013), o que viabilizou a reflexão crítica sobre a experiência do cotidiano, de uma forma a não tomá-la como alienante, mas me auxiliando a enxergar a força mobilizadora e criativa do cotidiano, com seus limites e potencialidades.

1. Preâmbulo: Conjugar o verbo lembrar ou o esquecer?

> não é fácil que eu já lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos. Levo comigo um diabo – não o demônio de Sócrates, mas um diabinho que risca às vezes o que eu escrevo, para escrever em cima o contrário do riscado: que às vezes fala por mim e outras eu falo por ele, quando não falamos os dois em dueto, para dizer em coro coisas diferentes. (LARROSA, 2013, p. 165)

Recordo-me do primeiro exercício no curso de marcenaria que fiz, aos quatorzes anos, após a demonstração do instrutor: a forma de se posicionar frente a bancada de trabalho; a maneira de encaixar a madeira no gabarito; o alinhamento do antebraço com a ferramenta; o movimento de vai e vem com a plaina; o controle com os olhos no formato, na medida da peça e na quantidade de aparas que saía. Recordo-me, ainda, do sucesso ao ser um dos primeiros aprendizes da turma a conseguir fazer o exercício com precisão.

Acontece que esse recordar é mais do que rememorar, Terezinha Rios (1992) diz que "quando recordo, volto a algo guardado no coração, tenha um caráter positivo ou negativo" (p. 35). Assim, se recordar é passar pelo coração, imaginem como meu coração ficou quando, a bem pouco tempo, guardei em uma caixa para não mais abri-la as apostilas, os desenhos e outros materiais que acumulei quando trabalhei naquela escola de marcenaria por treze anos. A própria oficina de marcenaria daquela escola deixou de existir, transformada em salas para cursos de pós-graduação. Quem me conhece um pouco, sabe que no teatro da minha memória há certa desordem. Muitas vezes esqueço o que quero lembrar e lembro o que quero esquecer. Então a questão que me faço (e me faço muitas questões) é: por que lembrar?

Acredito que Guilherme Val Toledo Prado (2008), Sergio Leite[85], entre outros autores, defenderiam que um profissional da educação que ocupa o cargo de diretor educacional na rede municipal de Campinas, desde 2009, e busca um curso de especialização nesta área tem a necessidade de refletir sobre a sua própria prática a partir das discussões realizadas e dos textos lidos. Assim, um memorial permitiria, enquanto discurso reflexivo e narrativo, encontrar sentidos e articulação entre os conhecimentos aprendidos e as práticas profissionais realizadas.

> Uma reflexão implica sempre numa análise do trabalho que realizamos. Se estivermos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho,

85 Professor Dr. Sérgio Leite é docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, ministrou as aulas do módulo GE04: Gestão, Currículo e Cultura e Orientação ao Memorial de Formação, no Curso de Pós-Graduação (CEGE).

> estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós, para os sujeitos com quem trabalhamos e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática e da experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafio para nós. (RHEDER, 2004, p. 10)

Provavelmente, acrescentariam que este profissional tem a responsabilidade de narrar suas histórias e experiências pessoais advindas de seu exercício na gestão de uma escola, para transformá-las em memória coletiva (texto) e oferecer subsídios para que o outro (leitor) possa vir a conhecer uma forma de ver aquele tempo vivido. Entretanto, narrar experiências é diferente de relatar informações.

"A informação só tem valor no momento em que é nova" (BENJAMIN, 1994, p. 204), ela explica o ocorrido sem necessidade de buscar a interioridade de quem lê ou ouve. Dada a informação, encerra-se a possibilidade de criação, reduz-se a capacidade de interpretação. Já a narração, "conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (BENJAMIN, 1994, p. 204). Por isso, a narração combina com a experiência, pois pode se encher de interioridade e adornar o velho de tradição e sabedoria a ser transmitida, como uma relíquia a ser passada de geração em geração. Relíquia envolta em uma aura de mistério, com opacidade que desafia seu novo usuário a desvendá-la, pois, para isto, este precisa lançar mão de energia, tempo e esforço para enxergar o seu conteúdo. O resultado, porém, depende do olho que vê, que ressignifica o que enxerga pelo seu ponto de vista, situado no tempo e no espaço.

Mas, como ser inquieto e questionador que sou, volto a me perguntar: Como separar o que é memorável? Que experiências podem ser narradas e têm valor para, na sua interioridade, serem apropriadas em outro tempo e espaço?

Estas questões se somam à preocupação com minha capacidade de adequar forma e conteúdo, tendo em conta o caráter objetivo de um trabalho científico e considerando que, nos idos de 1933, Walter Benjamin (1994) já declarara a falência da experiência.

> Pobreza da experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles 'devoram' tudo, a 'cultura' e os 'homens', e ficaram saciados e exaustos. 'Vocês estão todos cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso.' Ao cansaço segue-se o sonho, e não raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contem-

> porâneo. (p. 118)

Em um mundo que nenhuma relíquia é guardada, quem leria um memorial de um diretor de escola? Isso ao invés de assistir um programa de TV, que apresenta a possibilidade ao expectador, de sonhar ser milionário e famoso, ao resistir confinado por alguns meses em uma casa de vidro e espelhos, com pessoas desconhecidas e diversas câmeras transmitindo "ao vivo", sem parar, toda a intimidade vivida? Qual a chance da minha experiência pessoal, envelhecida pelo pouco tempo de trabalho, servir de guia para alguém? São tantas situações vistas e vividas de forma mais fácil e que dizem: "esta é a verdade, esta é a realidade de hoje!"

Mas o que é a realidade, o que significa a verdade? Estas perguntas, que parecem sem sentido, são postas por Larrosa (2013) em Pedagogia Profana. O que é a realidade? O que é a verdade? O autor, buscando o caminho histórico, quase etimológico, mostra como a ideia de realidade e de verdade, enquanto algo que existe independente de vontades, enquanto situação objetiva e definitiva, como entidade e fato concreto, é, na verdade (perdão do trocadilho), algo fluido, dependente de vontades (portanto de sujeitos) e de palavras que a interpretam, a significam e a professam. Diz ele: "não estão, de um lado, as coisas ou os fatos e, de outro, as palavras que os nomeiam, os representam e os tornam comunicáveis" (LARROSA, 2013, p. 156).

Assim, não tenho o peso da responsabilidade de falar em nome da verdade do que deve ser um diretor educacional, ou de oferecer orientações confiáveis para outros gestores, ou mesmo de mostrar a realidade como ela é na escola. A história que narro é apenas uma versão do vivido, e como esta outras mil poderiam ser escritas, inclusive pelas pessoas que estiveram presentes nas situações que serão descritas.

> Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem. (LARROSA, 2013, p. 164)

2. Representações: brincando com as letras

> (...) incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos dizendo o que "não há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado" (p. 10), tão comum nas pesquisas do cotidiano desenvolvidos pela tendência hegemônica, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos. (ALVES, 2003, p.64-65)

Como fui empossado no cargo em abril de 2009, nos primeiros meses fui encaminhado para três casinhas que, há mais de vinte anos, faziam às vezes de uma escola, nomeada como "Brincando com as Letras". Os dias da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) "Brincando com as Letras" estavam contados até o final do ano, quando uma nova escola já estaria funcionando e a velha escola seria apagada da história[86].

Ocupando uma mesa emprestada nesta moribunda escola, que já tinha outra diretora que ficava em outra unidade[87], e apoiado na experiência da vice-diretora, que já estava na rede municipal há mais de cinco anos, aprendi a dar os primeiros passos. Fui tateando ao matricular as crianças, conversar com famílias, aprender a usar o sistema de cadastro da prefeitura (Integre), fazer o ponto dos funcionários, enviar e-mails, memorandos, ligar para outras unidades escolares e outros órgãos da prefeitura da Secretaria Municipal de Educação (SME) – estes com hierarquias e funções das quais mal conhecia as siglas e seu significado, como Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE), Coordenadoria de Educação Básica (CEB), Departamento Pedagógico (DEPE), Departamento de Apoio a Escola (DAE), Coordenadoria de Nutrição (CONUTRI), Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), Informática de Municípios Associados (IMA), entre outros.

Acompanhei a pintura da escola, a colocação de grades nas janelas, a instalação de brinquedos no parque, a ligação da água da rua, o funcionamento da linha telefônica, inspecionando, junto com o engenheiro da prefeitura, o término da construção. Porém, antes da inauguração da nova escola, a maioria dos profissionais passou alguns dias no EMEI Brincando com as Letras e, conforme os funcionários e educadores iam chegando, pouco a pouco, passei a ser invadido por outros e a invadi-los também, nas conversas que travávamos sobre rotina, projetos, expectativas, concepções, planejando a inauguração e seu funcionamento, em princípio guiado pela experiência da vice-diretora que me acompanhava. Contudo, este processo se intensificou, complexificou e foi preenchido de conflitos, com encontros e desencontros, durante os quatro anos que permaneci naquela escola.

> Tomemos, por exemplo, uma forma relativamente simples de relação humana, a conversa. Um parceiro fala, o interlocutor retruca. O primeiro responde e o segundo volta a replicar. (...) [Estamos] lidando com um fenômeno que não pode ser satisfatoriamente representado nem pelo modelo físico da ação e reação das bolas nem pelo modelo fisiológico da relação entre estímulo e reação. As idéias de cada um dos parceiros podem mudar ao longo da conver-

86 Não foi feito nenhum evento ou documento para marcar o encerramento das atividades daquela escola.

87 A prefeitura do município de Campinas coloca mais de uma escola para um diretor administrar e o EMEI Brincando com as Letras fazia parte de um bloco junto com o EMEI João Vialta, que era da responsabilidade de outra diretora, que por conta da disparidade de tamanho das duas unidades ia poucas vezes lá. Esta forma de juntar escolas em bloco é muito criticada por prejudicar a qualidade da gestão delas. Cada unidade tem uma realidade diferente, identidade e demandas específicas, por isso necessita de uma equipe gestora próxima e fixa no local para orientar, acompanhar e apoiar a equipe de trabalho, administrar os recursos financeiros, zelar pela manutenção do prédio, realizar o atendimento à comunidade, responsabilizar-se pelo cumprimento das determinações legais e pelos procedimentos administrativos necessários ao funcionamento correto da escola. Principalmente, precisa de uma equipe para ser articuladora (junto com os coletivos) do planejamento, execução e avaliação do Projeto Pedagógico, este trabalho tem reflexo importante sobre a qualidade do cuidado e da educação das crianças.

> sa. É possível, por exemplo, que eles cheguem a um certo acordo no correr da conversação. Talvez um convença o outro. Nesse caso, alguma coisa passa para o outro. É assimilada na estrutura individual das idéias deste. Modifica sua estrutura e, por sua vez, é modificada, ao ser incorporada num sistema diferente. O mesmo se aplica ao surgimento de uma discordância durante a conversa. Nesse caso, as idéias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim impulsionando seus pensamentos. A característica especial deste tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores forma idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes. Mas a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das idéias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois. (ELIAS, 1994, p. 29)

Nas relações estabelecidas, como na conversação apresentada por Norbert Elias (1994), fomos descobrindo afinidades, curiosidades, estranhamentos, distanciamentos, risadas, traumas, sonhos e formas de agir no cargo que passamos a habitar quando assumimos a vaga, a partir do concurso que escolhemos prestar. No meu caso específico, depois de muito tempo, não mais ombreado como professor, mas como uma figura estranha a ser reconhecida e a se reconhecer em sua identidade própria na relação com os outros, construindo e desconstruindo princípios e valores éticos e estéticos.

3. Arquitetura do Espaço e Desenho do Cargo

> as “maneiras” de habitar (uma casa ou uma língua) próprias de sua Kabília natal, o magrebino que mora em París ou Roubaix as insinua no sistema que lhe é imposto na construção de um conjunto residencial popular ou no francês. Ele os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos. (CERTEAU, 2000, p. 92-93)

Habitamos uma edificação do mesmo modo que habitamos um cargo, da mesma maneira que o magrebino, citado por Certeau (2000), habita sua casa no conjunto residencial francês. Para pensar esta “habitação”, o autor desenvolve o conceito de “uso”, se apropriando do verbo para indicar que no cotidiano nos utilizamos de forma singular, pessoal e criadora, daquilo que é produzido por outros e distribuído às massas.

Entretanto, não é possível desprezar a violência simbólica exercida pelo projeto da edificação do conjunto residencial popular francês, sobre o sistema cultural existente na Kabília, que é a referência de moradia do magrebino. Assim, também são os prédios escolares. Quando os educadores e funcionários chegam ao prédio, ele já está pronto, sua estrutura é a que está dada. Nesta arquitetura do espaço há

um projeto candente pré-estabelecido, que demarca concepções de tempo, definido por outros, para ser vivido por aqueles que lá irão habitar.

> O rabino e filósofo A. J. Heschel (1964) chamou de Arquitetura do Tempo essa aparente realidade invisível em oposição à Arquitetura do Espaço, reflexo desta ânsia que a civilização tecnológica tem de se perpetuar materialmente, ao construir objetos, edifícios e monumentos. A arquitetura do tempo é a percepção dos ciclos de vida e a atribuição de significados. Ela pode não se expressar na edificação, mas está presente na cultura, na arte, na música, na poesia e nos valores que dão sustentação a uma comunidade. (VAIDERGORN, 2001, p. 79)

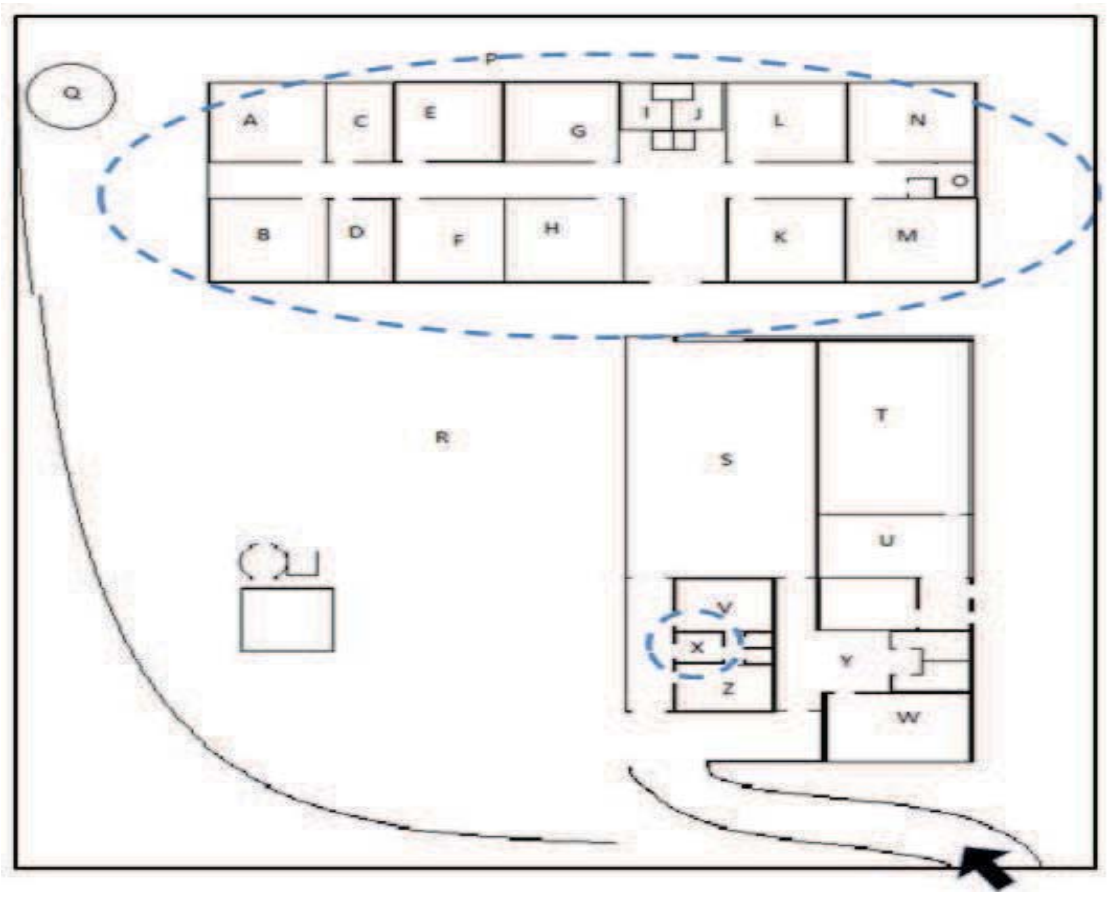

Figura 01

Tentamos, na figura 01, com as ferramentas que temos (não está em escala), representar os espaços do prédio escolar que recebemos para habitar. A edificação escolar representada é a do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Dep. Fed. João Herrmann Neto, composto por dois prédios. O círculo tracejado maior indica o prédio do fundo, aonde se localizam as salas de aula. No prédio da frente, logo depois da entrada, indicada pela seta na imagem, está localizada a secretaria (Z), a direção marcada por um círculo tracejado menor (X), a sala dos professores (V), a lavanderia e o vestiário dos funcionários (Y), a cozinha, onde se prepara a refeição das crianças (U), a cozinha dos funcionários (W), o refeitório das crianças (T) e o pátio coberto (S).

Neste projeto de arquitetura do tempo, pré-estabelecido na arquitetura do espaço, nós encontramos valores, formas de entender a relação hierárquica dos cargos, um conhecimento e, também, desconhecimento sobre relações profissionais, sobre Educação Infantil e sobre concepção de escola.

Neste projeto, não há passagem da secretaria (Z), direção (X) e sala de professores (V), para os espaços reservados para os demais funcionários (W e Y). Há dois banheiros à direita da direção, com acesso interno, deste modo os gestores, professores e secretários não precisariam se "misturar" com cozinheiras, faxineiras e vigilantes, que, por usar uniformes e ter uma jornada de trabalho maior, precisam de um espaço para trocar de roupas e almoçar. A falta de uma integração dos espaços demonstra que a arquitetura do espaço foi de tal maneira pensada para que na arquitetura do tempo, estas duas categorias de profissionais não se integrem nos ciclos da vida. Considerando que na prefeitura cozinheiras, faxineiras e vigilantes são funcionários terceirizados, essa separação está cheia de significados, mesmo quando o discurso é que "da cozinheira ao vigilante, todos educadores".

O local da sala dos professores também é estranho, fica no prédio da frente, enquanto no prédio do fundo ficam as salas de aula, onde estes exercem por mais tempo seu ofício. A sala dos professores, projetada na entrada do prédio, se localiza logo atrás da direção. O que isso expressa? Podemos subentender que há uma concepção que separa teoria e prática ao deixarem o local de planejamento (será que era esse o objetivo da sala?) longe do local do exercício "prático" da profissão? Será que esta sala, próxima a sala da direção, traz, no fundo, o objetivo de os professores serem mais bem assessorados ou mais bem vigiados pelo diretor?

Há também no projeto de construção, problemas relacionado à falta de conhecimento sobre a estrutura funcional de profissionais na Educação Infantil do munícipio. Por exemplo, na Educação Infantil não há "intervalo" das aulas, tempo em que, nos outros níveis de ensino, os professores se reúnem para tomar café e conversar. Assim, a sala dos professores acabou se tornando depósito de materiais pedagógicos, que poucas vezes era utilizada para reuniões por parte de grupos de professores, pois estes preferiam se reunir nas salas de aula. No local, não era possível organizar nem as reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo (TDC), pois ficava apertado para dezesseis professores se sentarem. Isso sem mencionar a salinha no prédio do fundo reservada à enfermaria. Já teve enfermeira nas escolas de Campinas? Em que ano isso aconteceu?

As salas do Agrupamento 01 (A e B) foram projetadas muito distantes do refeitório, dificultando o transporte de muitos bebês para a refeição no local, considerando que havia a orientação para que os bebês não se alimentassem nas salas, pois isto poderia trazer a ocorrência de insetos, como formigas e baratas.

Mas o ambiente que mais me incomodava era, claro, a sala do diretor educacional. Podemos subentender que fora pensado como local central de planejamento, longe das salas de aula e das crianças, entre a secretaria e a sala dos professores, com uma porta que permitiria acompanhar a entrada das famílias (os funcionários entravam por um corredor de serviço, ao lado do "prédio administrativo"). Naquela sala só havia espaço para uma mesa, duas cadeiras e alguns armários mais estreitos.

Um lugar para o especialista em educação, no alto de sua cadeira, pensar, planejar e cumprir as tarefas burocráticas da função sozinho, chamando, vez ou outra, um funcionário para deliberar, avaliar, controlar e orientar seu trabalho. Nada pior para quem tinha por referência a sala de aula, o prazer em estar com as crianças e os escritos de coletividade e transformação de Paulo Freire (1996).

A sala da direção, presente naquela estrutura, conjumina com a concepção de uma gestão técnica burocrática de escola, mostrando que há um "desenho", um projeto para a pessoa que assume o cargo de diretor educacional na rede municipal de Campinas "habitar".

> Baseada em regras rígidas e uma hierarquia de cargos mantendo entre si relações de mando e subordinação, a organização burocrática é tida como a mais eficiente por permitir a realização de tarefas rotineiras da forma mais racional possível garantindo uma alta previsibilidade. (...) Assim, os gestores contam com instrumentos de elaboração e execução de orçamentos, técnicas de planejamento e de gestão perfeitamente adequadas para os trabalhos cotidianos nas organizações burocráticas. A característica desse instrumental é fato de basearem-se no princípio da separação entre os que detêm o conhecimento e que decidem e os que devem executar as ordens emanadas dos escalões superiores. (BRYAN, 2009, p. 49)

Este desenho – enquanto representação social para atuação no cargo – foi sendo percebido, aos poucos, com falas soltas da Representante Regional (RR) que dizia que o bom diretor "conhecia seu gado", que para pensar o trabalho eu tinha que ter os "meus alunos", que as decisões do conselho de escola não eram legítimas, pois os diretores os manipulavam para dizer o que queriam. Tais "saberes" apresentados sobre a atuação do gestor não eram isolados, mas representativos de uma cultura instalada na rede municipal de ensino. Mas, diferente da citação anterior, os instrumentos de gestão eram muito mal projetados e inadequados. Desta maneira, descobrindo aos poucos a complexidade do cargo, nunca imaginei, nem nos meus piores sonhos, qual era a expectativa idealizada com relação a ele.

Adivinha de quem é esta descrição:

Com um comportamento correto, é modelo a ser seguido por seus pares, e acaba inspirando outros a lutar pelo que é certo. Tem um fogo que vêm de dentro, com uma grande força interna capaz de mover montanhas, se coloca acima dos outros homens e mulheres, fazendo a diferença nas dificuldades. Enxerga dentro das pessoas e, apesar de ter um grande poder a sua disposição, sabe utilizá-lo em favor dos que mais precisam. Contudo, não se omite ao ver o que está errado e nesse sentido não poupa esforços e determinação para corrigi-los, ajudando os mais fracos.

Enganou-se o leitor que imaginou que a descrição acima se refere a um modelo ideal de diretor escolar preconizado. Trata-se, sim, da descrição de um personagem de quadrinhos, o super-homem, que solta raios pelos olhos, tem visão de raio-X,

superforça, voa (acima de outros homens e mulheres) e, nos quadrinhos, inspira outros heróis a lutar contra as forças malignas para proteger as pessoas indefesas (sem superpoderes). Uma ficção!

Este diretor de ficção, enquanto produto cultural distribuído gratuitamente nas redes de relações dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas é reforçado: a. pela bibliografia sobre gestão escolar; b. pela estrutura verticalizada e hierárquica dos seus órgãos centralizados; c. pela expectativa dos profissionais nas unidades escolares; e. pela legislação municipal.

> Hierarquicamente, o diretor ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações do professorado (ou do professorado em ação conjunta com a comunidade). (SOUZA LIMA, 1992, p.118)

Quando tratamos da legislação municipal, o mínimo que se pode dizer deste cargo é que ele tem o peso da responsabilidade. Posto, por exemplo, nas atribuições do diretor educacional do município de Campinas[88], cuja descrição de atribuições, além dos verbos aprovar, divulgar, presidir, instituir, garantir, definir, organizar, vistar, realizar, solicitar, encaminhar, planejar, assegurar, informar, registrar, manter, se encontra, repetido por sete vezes, também o verbo responsabilizar-se. Então, podemos afirmar que, para quem almeja construir um projeto coletivo de escola, estar só com essa responsabilidade não é algo salutar, pois quando tratamos de responsabilidade, tratamos da possibilidade da pessoa que ocupa o cargo ser responsabilizada civil, administrativamente e criminalmente pelas suas decisões.

Tal responsabilidade nos é reforçada em documentos, como o encaminhado às escolas dizendo que se alterássemos o cardápio ou servíssemos alimentos que não tivessem sido encaminhados pela Central de Abastecimento S.A. (CEASA), através do convênio/contrato existente, poderíamos ser responsabilizados civil, administrativamente e criminalmente, se ocorresse algum problema. O fato é que no projeto de alimentação das escolas de Educação Infantil existem situações em que o cardápio é alterado e se compra alimentos que não são distribuídos pelo CEASA. Por exemplo: quando a professora compra caixas de morango ou de kiwi (que dificilmente são encaminhados para as escolas) para, após a leitura de uma história, fazer a experimentação com as crianças, incentivando-as a se alimentarem de maneira saudável e diversificada; quando organizam uma culinária, atividade comum na Educação Infantil, para trabalhar com a cultura das famílias que encaminham receitas diferentes conforme a região de origem, ou para trabalhar com o letramento através da cópia da receita ou da escrita de lista de ingredientes junto com as crianças (escrita significativa), ou trabalhar com conceitos matemáticos ao preparar a receita, mostrando medidas e conversões.

São diversas as possibilidades de trabalho pedagógico a ser feito pelo grupo de educadores com relação à alimentação. Entretanto, no documento encaminhado, foi deixado claro que se acontecesse alguma coisa, quem seria responsabilizado civil e criminalmente seria o diretor da escola. Então, muitos diretores ao receberem o

88 Presente também no regimento escolar, homologado pela PORTARIA SME Nº 114/2010 de 30/12/2010.

documento, simplesmente proibiram tais ações pedagógicas em "suas" escolas. Outro exemplo é quando o oficial de justiça traz um mandado judicial para a escola em nome do diretor responsável, para o atendimento imediato do direito de matrícula de uma criança, mencionando, inclusive, as possíveis punições caso a ordem do juiz não seja cumprida.

A responsabilidade técnico-burocrática também é apresentada verbalmente pela estrutura verticalizada e hierárquica dos órgãos. Por exemplo, quando foi feita a orientação dos novos diretores escolares sobre os procedimentos para o gasto e a prestação de contas da verba pública recebida – conta-escola e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) –, o condutor da reunião declarou que um erro na construção do Projeto Pedagógico (ou algo do tipo) não seria passível de punição, mas um erro no gasto ou na prestação de contas da verba pública levaria a uma instauração de um Processo Disciplinar Investigatório (DPDI) contra o diretor da unidade escolar, que poderia acarretar em uma suspensão, devolução do dinheiro, ou mesmo na exoneração do cargo. Relembramos aqui que a formação exigida para o cargo é de Pedagogia e não de contabilidade, gestão de empresa, relações públicas, economia, logística, recursos humanos, direito, assistência social, entre outros. Com isso, apesar de haver uma "diretoria" do caixa escolar com a participação de pais, funcionários e docentes, que devem gerir e prestar contas da verba recebida, muitos diretores assumem sozinhos o ônus e o bônus da decisão sobre os gastos da unidade.

Quase todos os dias recebemos novas tarefas e atribuições de controle, fiscalização, prestação de contas e organização burocrática, vindas de um contato telefônico, do e-mail institucional, de um novo sistema implantado, de uma publicação do Diário Oficial do município, ou em reunião para a qual somos convocados. São ordens encaminhadas pela Secretaria Municipal da Educação, pelos Núcleos Administrativos ou pelos diversos departamentos, assessorias e coordenadorias.

Já na expectativa de muitos profissionais nas unidades está o "poder" do diretor de assumir qualquer decisão, desde que não atente contra seus "direitos". Para muitos, o diretor pode decidir sobre situações que não é ele o responsável. Por exemplo, quando o servidor exige que o diretor conceda o benefício da ausência abonada, sem ter funcionário para substituí-lo no dia[89]; ou solicita o abono de uma falta que teve, com uma justificativa que não se enquadra naquilo que tem direito regulamentado; que permita a saída antecipada, sem o desconto de horas proporcional; isto entre tantas outras situações em que o diretor é colocado como aquele que deve decidir pela punição (desconto, falta) ou absolvição (deixar pra lá, dar um jeitinho); pela realização, ou não, de atividades definidas pela SME (como a reposição da greve); por assumir atos oficiosos (organizar banco de horas de trabalho) ou mesmo escusos e imorais (dispensar crianças por ter abonado a falta de uma professora, sem substituição, para ela poder viajar fora da temporada de férias). Quando o diretor é instado a decidir, poucos servidores públicos pensam se ele tem amparo legal para tal decisão ou se sua decisão implica uma questão moral. Pesam sobre sua escolha: a qualidade das relações com seus companheiros de trabalho, afinal, dependendo do que decide e "contra" quem decide, pode ganhar um aliado ou alguém trabalhando contra a gestão. De outro lado, pesa sua consciência, ou a possibilidade de ser desco-

89 O Decreto nº 12.592 concede seis dias de ausência abonada por ano para todo o servidor que não tiver licenças médicas no ano anterior. Este benefício é condicionado ao não prejuízo do atendimento público.

berto e processado. Por um terceiro lado, nos acordos oficiosos há a possibilidade de diversificação e qualificação pedagógica na escola, pois a regulamentação normativa e a orientação oficial, em alguns casos, podem ir contra a exploração de atividades que enriqueceriam o trabalho com as crianças (veja o caso da culinária).

> tal posição também o coloca na função de mediador das relações entre o professorado e os órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional. Do ponto de vista do microssistema, ou seja, da Unidade Escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar. (LIMA, 1992, p. 118)

Uma das experiências que me marcaram, neste sentido, foi uma professora que justificou estar com uma conta atrasada e, por isso, não poderia ficar no Trabalho Docente Coletivo (TDC), mas que o cumpriria em outro dia. Em princípio disse que isso não era possível, pois não dava para cumprir o trabalho docente "coletivo" em outro dia sozinha, mas que iria consultar a Orientadora Pedagógica sobre a programação da reunião. A professora, então, inconformada, se virou e me perguntou: "afinal, de quem era a última palavra, quem mandava na escola!". Outra situação surgiu na Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), quando um grupo de educadoras criticou a situação de algumas salas que se juntavam no parque apenas para os adultos conversarem, não desenvolvendo atividades pedagógicas com as crianças. De acordo com elas, não havia planejamento, não as assistiam em seu desenvolvimento e/ou organizavam atividades naquele espaço. Por fim, a conclusão a que se chegou é que a responsabilidade sobre isso era do diretor que não falava nada, ou seja, não eram das educadoras que estavam no parque para conversar.

Na prática, o diretor educacional, no serviço público, se encontra pressionado pela responsabilidade legal esperada pela hierarquia verticalizada, que o concebe como "gerente responsável" em fazer cumprir normas definidas fora da escola (a maioria no 9º andar da prefeitura); e a expectativa diária dos educadores, funcionários e familiares, que esperam que o diretor, como um "pai provedor/ mãe provedora", interfira em seu favor para realizar seu trabalho ou para conseguir favores não previstos em lei.

Quando levantamos a bibliografia para pensar a gestão escolar, observamos que Anísio Teixeira (1961) defendia que o diretor deveria ser um professor acima da média, com capacidade para supervisionar e orientar os professores em seus fazeres. Entretanto, o mais comum é encontrar documentos e estudos que colocam o Projeto Pedagógico da escola sobre a responsabilidade maior do diretor escolar, sendo ele aquele responsável em propor no projeto e cobrar na prática os caminhos a serem perseguidos pelos professores para melhorarem na qualidade da educação. Há, também, o conceito de gestor líder, que, com seu exemplo, leva os educadores a buscarem melhores caminhos. Ao investigar a gestão escolar na realidade norte-americana, frente à crise na educação dos Estados Unidos, Lima (1992) defende que "o diretor está na Escola para dirigir a Unidade" e, de acordo com ele, os estudos antropológicos evidenciam que "o diretor imprime um estilo de funcionamento", que afeta grandemente os limites e a flexibilidade "das normas que regulam o comportamento das pessoas na instituição". Por isso o autor conclama o maior envolvimento

do diretor nos processos pedagógicos

> Mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de Escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica, que se manifesta ao nível do treinamento contínuo do corpo docente, na reformulação de propostas pedagógicas e na promoção de um intercâmbio com os pais. (...)
>
> Do ponto de vista organizacional e burocrático, o suporte institucional existe e se evidencia por reuniões periódicas com o supervisor. Estas reuniões podem ser individuais ou com um grupo de diretores de um município e nelas geralmente são tratadas questões de gerenciamento, elaboração de calendários e demais atribuições, e também são discutidos problemas técnicos, aquisições etc. Burocracia se aprende até sozinho – relata um diretor –, mas um líder pedagógico precisa de trabalho (coletivo) e colaboração para ser formado. (LIMA, 1992, p. 120)

O que questiono é se, na realidade cotidiana da escola que se apresenta no município de Campinas, o diretor conseguiria assumir todas as responsabilidades e expectativas postas em relação ao cargo, pensando na qualidade devida no serviço público, sem ser processado, sem adoecer fisicamente, sem se corromper ou sem perder sua sanidade mental.

Considerando esse contexto, que imprime a representação de um diretor super-homem ou uma diretora mulher maravilha, não seria importante levantar, analisar e pensar qual é o trabalho cotidiano existente dos diretores, para então pensar suas possibilidades? Ressalto que a lógica da realidade estudada por Lima (1992) me parece um tanto quanto empresarial, na qual a empresa espera que desde a seleção a pessoa que pleiteia o cargo já tenha formação e experiência para ocupá-lo. Vejamos a descrição apresentada do processo descrito por ele:

> Sendo indivíduos da comunidade local, os membros do comitê escolar são acompanhados de perto em sua atuação pelos pais dos alunos. A atuação dos professores e diretores é, igualmente, de uma maneira ou de outra, acompanhada pela comunidade. Professores e diretores não-efetivos dependem diretamente do comitê escolar para se manterem no cargo e para, eventualmente, se efetivarem.
>
> Ao comitê escolar cabe a palavra final, também, na escolha do diretor, que se realiza a partir de candidaturas espontâneas de elementos qualificados. A seleção é feita por um comité especialmente constituído para tal fim, formado por membros do comité escolar, diretores de outras escolas, professores e pais de alunos. Os critérios são estabelecidos localmente e vão depender dos interesses e necessidades educacionais do momento. Por exemplo, se um programa especial de alfabetização está sendo implantado, procura-se um diretor com experiência em tal programa, com abertura para mudanças, com experiência em coordenar um grupo de professores em processo de mudança e assim por diante. (LIMA, 1992 p. 119-120)

Parece que a lógica no serviço público municipal de Campinas é diferente, a exigência para o cargo é de conhecimento pedagógico e tempo de experiência em sala de aula. Ressalto ainda que, nas duas realidades distintas de escolas de Educação Infantil com suas comunidades do entorno em que trabalhei, era, e ainda é, difícil conquistar as famílias para participação no Conselho de escola, órgão similar a este "comitê escolar". E, mesmo assim, alguns que participam não apresentam voz ativa, comprometimento constante e conhecimento sobre a realidade escolar. Os funcionários, por seu lado, algumas vezes, pesam em suas decisões uma percepção corporativa, setorizada e de interesse privado, não apoiado em discussões fundamentadas no Projeto Pedagógico, na teoria educacional ou em resultados que possam melhorar a qualidade do trabalho escolar. Assim fica uma questão:

> Escolas funcionam mal porque apresentam problemas de qualidade de gerenciamento?
>
> A resposta a esta questão se prende ao entendimento de que qualidade se fala e a quem ela serve. Os problemas educacionais não dependem somente de controle de qualidade nem de gerenciamento correto, estão, sim, ligados a uma diversidade social econômica, cultural e histórica estrutural e conjuntural que determina os limites objetivos da ação dos dirigentes educacionais. (AGUILAR, 1997, p. 01)

Pessoas diferentes habitam os cargos e, ligado a cada uma delas – assim como ligados à comunidade, às famílias, à escola, às salas de aula e às crianças –, está um contexto e a possibilidade de autonomia, de organizar processos decisórios, de promover parcerias, de compreender a realidade, de estabelecer mudanças, de incentivar a reflexão ética e de pensar um projeto de escola (ou não). Afinal, ocupando o cargo da direção está uma pessoa real, não um super-homem ou mulher maravilha, tendo seus limites e possibilidades. Há um importante trabalho a fazer, uma importante função de gerir uma escola e gerar um projeto educativo, mas isso só pode acontecer de uma melhor forma junto com seus pares, seja seus pares que se encontram nos órgãos centralizados da SME, seja seus pares no chão da escola.

4. Maneiras de habitar o cargo: o cotidiano da gestão escolar

> Dessa maneira, é necessário estudar a produção e a distribuição do que é produzido (de objetos tecnológicos a criações ideológicas), também é indispensável a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais. (ALVES, 2003, p. 63)

Estou longe de ser um super-herói dos quadrinhos ou mesmo parecido com o ideal imaginado por Nietsche. Sou falho! Viver essa limitação de não ser a figura de liderança idealizada e desejada foi complicado, mas eu resisti.

Desde a inauguração de 2009, resisti ao projeto imposto pela construção escolar, de ficar isolado na sala do diretor. E, assim, como escolhemos as "maneiras" de

habitar uma casa, imprimindo um estilo próprio, mantive em uma mesma sala (Z), não sem conflitos, a mesa do diretor, da vice-diretora, da orientadora pedagógica e da servidora da cozinha readaptada que auxiliava na secretaria. Como recém-chegado, acreditava no trabalho integrado e que o trabalho administrativo era indissociável do trabalho pedagógico, sendo o inverso também verdade. Por essa razão, as decisões ao serem tomadas deveriam ser vistas por ambos os lados.

Por detrás desta decisão estava, também, o enfrentamento das situações e representações que colocavam o orientador pedagógico como um professor de luxo. Situação percebida quando visitei algumas escolas e conversei com diretores em reuniões centralizadas em que saltou aos olhos e ouvidos esta imagem. No Regimento Escolar Municipal o Orientador Pedagógico (OP) faz parte da "Equipe Gestora", um grupo responsável em trabalhar de maneira integrada para organizar e gerir o cotidiano escolar, respeitada as especificidades. Contudo, a imagem que me foi passada era a de um profissional que ia algumas vezes à escola, pois a maioria tem mais de uma unidade para acompanhar, e que não fica nem na sala da direção e nem nas salas com os alunos; circula entre um espaço e outro, não pertencendo a nenhum dos dois. A descrição de alguns diretores apresentava este profissional como não comprometido com a gestão da escola (aqui se lê gestão burocrática e atendimento ao público), e sim desempenhando um papel de consultora pedagógica, com a função de auxiliar os professores em suas dificuldades, repassando casos a serem resolvidos para a direção, organizando e dirigindo as reuniões de TDC e de formação do Grupo de Estudos de Monitores (GEM), fazendo bilhetinhos para os pais, sendo também responsável por fazer a escrita do Projeto Pedagógico (por isso descolado do trabalho do diretor); função esta última muito desejada pelos diretores no início do ano.

Por outro lado, ouvi nas reuniões de assessoramento pedagógico, que aconteciam todas as segundas feiras no NAED com as OPs e com os diretores que não tinham ninguém naquele cargo, que muitos diretores não ofereciam amparo ao seu trabalho. Em muitas escolas, quando havia alguém no cargo de orientador, a profissional não tinha uma mesa de trabalho na "direção". Em uma escola, especificamente, havia uma sala com duas mesas atrás de uma divisória, sendo uma da diretora, a outra da vice-diretora (sala da direção) e, do outro lado da divisória, em um canto na porta de entrada, uma carteira escolar com computador para o orientador pedagógico[90].

Estas discussões começaram a me mobilizar para outros sentidos da equipe gestora, que foram mais aguçados ainda com um encontro feliz, quando a pessoa que assumiu o cargo de Orientador Pedagógico na unidade não se colocou neste papel de "professora de luxo", da mesma maneira que eu não tinha construído a referida imagem em meu repertório cultural/profissional.

Como diretor e orientadora, aos poucos, fomos assumindo a gestão da escola, ela com uma atuação voltada mais ao pedagógico e eu buscando dar conta do administrativo, mas sem estabelecer limites rígidos do que era um e do que era outro. Ela me chamava quando precisava ou achava importante, sempre me mantendo inteirado das situações, e eu a solicitava quando não conseguia dar conta daquilo que caia

90 A região noroeste, por muito tempo, não tinha o quadro completo de OPs nas escolas.

em minhas mãos, aprendendo a ser sensível no que tangia as decisões administrativas que se refletiam no pedagógico, situação que logo era exposta pela orientadora, que não por acaso tinha a sua mesa ocupando a mesma sala do diretor.

O que aconteceu com a sala da direção que existia no projeto da escola? Virou sala de reunião para atender famílias e funcionários.

Ressalto, aqui, que o orientador pedagógico no munícipio de Campinas é o cargo que pode suprir a deficiência do diretor, apresentada por Lima (1992), de atuar com mais propriedade e proximidade na sua Função Pedagógica, frente a tantas outras demandas. Mas, para isso, essa representação, que coloca o cargo como um "adendo" da equipe gestora, que pode ser deixada de lado quando suas posições incomodam, precisa ser superada.

Em 2012, tive um contexto diverso do descrito, com a vice-diretora afastada, a orientadora com problemas de saúde constantes, uma servidora pública da limpeza que agia com desrespeito, gerando um desgaste pessoal para responder e enfrentar as provocações e demandas que ela trazia[91], sem ter um suporte mais definitivo por parte da SME frente as suas agressões. Isto além das dificuldades cotidianas inerentes de ter que gerir uma escola de Educação Infantil, proporcionalmente grande frente às demais. Neste contexto, me senti sozinho. Assim, por escolha própria, me distorci e retorci para me enquadrar naquela sala projetada no desenho da escola, feita para o diretor e, talvez por isso, em 2013, escolhi me remover da sala, da equipe e da escola. Saí da escola para não sair de mim. Afinal, naquela sala isolada era eu o diretor.

"Fugi" para uma escola menor, com uma sala de direção sem divisórias entre diretor, vice e orientadora, o que não impediu que aquele ano fosse muito difícil. Nessa escola, com um histórico de conflitos anteriores registrados em diversos livros, ouvi em reunião com meus pares (educadores) uma professora dizendo que "essas mães são todas vagabundas"; uma segunda reclamando com a do lado que se sentia menos professora no Agrupamento 02; uma terceira e a primeira, em diversos momentos, ao invés de planejar o trabalho, conclamavam as demais a colocar a culpa na entidade prefeitura que as impedia de realizar seu trabalho; e para finalizar, quando questionei em documento de avaliação institucional, sem citar nomes, a atitude de um grupo de servidoras que me chamaram nas férias para que mentisse em documento oficial, sobre a reposição das horas de greve, fui acusado de ser antiético

91 Problemas como trazer sua filha na escola para atuar como monitora; não cumprir seu horário de entrada e saída e não apontar no cartão ponto; mexer em documentos da secretaria/direção enquanto a gestão não estava presente; ficar sentada por muito tempo (de 1h a 2h) e em diversos momentos para ler revista, conversar com o vigilante, com as educadoras (ajudando de acordo com ela) ou com quem estivesse perto, em seu horário de trabalho, deixando a equipe de limpeza desfalcada e não realizando o serviço de limpeza para o qual havia sido escalada. A servidora também se utilizava de diversas táticas para enfrentar a gestão como: fazer reclamações na ouvidoria e no 156, o que gerava trabalho para responder, nos defendendo do que era exposto; envolver o sindicato em questões pessoais, o que gerava um receio de outros órgãos no enfrentamento da situação; utilizava o seu "tempo de trabalho" para falar mal da gestão e criar intrigas entre os funcionários; e quando era confrontada trazia situações de outros funcionários para justificar a sua situação, o que implicava que para verificar sua situação seria necessário verificar de todos os outros citados. Como, no município de Campinas, a direção não pode dar nenhuma advertência, só podendo fazer orientações por escrito, sempre com alguém presente, para depois encaminhar para a supervisão, estes enfrentamentos passaram a ficar cada vez mais frequentes e desgastantes. De modo que em um dos últimos problemas, na qual foi confrontada, a funcionária se negou a entrar na direção para esse processo e na porta de atendimento da secretaria passou a gritar seus protestos quando não concordou com o questionamento.

ao “lavar roupa suja fora de casa”. Justo quando havia colocado, no início do ano, em meu planejamento anual a necessidade do diretor estar próximo aos educadores:

> A arrogância muitas vezes tem origem no encastelamento, como na história da Ruth Rocha em que os súditos pequeninos têm que subir em pernas de pau para serem vistos e ouvidos pelo grande rei, e, quando ele os vê, foge de medo. O rei tinha que decidir, tinha que ouvir conselhos, observar aquilo que estava a sua volta, mas enxergava e conversava só com aqueles da sua altura, e assim foi se distanciando, foi se encastelando, se afastando de seus súditos. A gestão da escola precisa também observar as coisas a sua volta, ouvir conselhos e tem que decidir, mas não pode se encastelar, se achar dona do castelo para fazer o que bem entender.
>
> Para que o distanciamento entre a gestão e a comunidade educativa não ocorra, a busca pela humildade, unida ao princípio da participação democrática, pode auxiliar.
>
> A humildade permite o ser transitivo. Ser transitivo é se enxergar como uma parte do todo, sem se fechar para outras formas de ver o problema e de pensar soluções, é ser capaz de apresentar sua posição e de ouvir a do outro, para buscar um jeito de fazer que seja coletivo. (KOCHEM, 2013, p. 215)

Foi assim, com o desencanto fazendo morada, angustiado com a realidade do cargo, que encontrei outra sala, a sala de aula de um curso de especialização em gestão na UNICAMP. Nesta sala, com outros diretores, vice-diretores, orientadoras, supervisora, professores e outros autores pesquisadores, eu dividi aquilo que tinha e me apropriei do que não tinha. Nestas trocas, lavei muita roupa suja, questões que não tinham nenhum caráter de vida privada, mas que revestiam o funcionamento de uma escola pública, com processos e problemas camuflados pelo trabalho da gestão, que ora como bombeiro e ora como cafetão, apaga incêndios e negocia o inegociável. Situações que, acredito, devam ser pensadas e refletidas como algo pertencente ao universo público.

Este curso começou em 2013, mas foi a disciplina Escola e Cotidiano, em 2015, com a professora Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo, que fez alguns laços, os quais segui fazendo outros atrás, costurando no meio outras disciplinas para tecer reflexões, que tinham sempre a questão da gestão democrática, do planejamento e de algo mais que não sabia nomear: o cotidiano da gestão escolar. Para pensar o cotidiano, a referência que tinha até aquele momento era dada por Goffmann (2009), que o trazia como tempo de representação social que encenamos, nem sempre conscientemente (na maioria das vezes não), dos papéis sociais estabelecidos na tradição, no cargo, na posição, na origem social, principalmente, ligados a situação que está sendo “encenada” (o palco).

> Os oficiais do Exército mostram unanimidade de opinião diante dos recrutas, ou pais diante dos filhos, os patrões diante dos empregados, as enfermeiras diante dos pacientes, e assim por diante. Certamente, quando os subordinados estão ausentes, uma crítica franca e violenta pode ocorrer, e realmente ocorre. Por exemplo,

> num recente estudo da profissão de professor, descobriu-se que os professores acham que, se pretendem manter uma impressão de competência profissional e autoridade institucional, devem ter a certeza de que, quando os pais zangados vêm à escola com queixas, o diretor apoiará a posição dos professores, pelo menos até que os pais saiam. Do mesmo modo, os professores estão convencidos de que seus colegas não devem discordar deles ou contradizê-los diante dos alunos. "Basta que outro professor franza a testa zombeteiramente, logo eles (os alunos) percebem, não deixam passar a oportunidade, e o respeito por você desaparece". (GOFFMAN, 2009, p. 87).

Não era esta realidade do cotidiano, enquanto espaço de representação, que emergia com força nas discussões que me mobilizavam. O cotidiano a que me refiro são as situações diárias não planejadas, que tenho que responder, mas que nem sempre tinha/tenho construída uma referência para agir. Como um telefone que toca com alguém da comunidade reclamando sobre o mato alto na escola, isso enquanto procuro uma educadora para atender as crianças no período que estão matriculadas; uma mãe que leva uma solicitação do conselho tutelar para matricular seu filho em uma sala com crianças acima da capacidade; uma criança que, quando estou correndo preocupado com uma situação, me puxa pela mão pedindo atenção no parque; o vigilante que vem à porta da direção, enquanto converso com a orientadora, para falar que o encanamento de esgoto entupiu e está vazando; outra professora que liga informando que terá trinta dias de licença médica; uma família que reclama que sua filha está brigando com a irmã em casa e a culpa é da escola que a deixa mal educada; uma professora que traz o bilhete de uma mãe que joga no caderninho os conflitos e a falta de comunicação que mantém com o pai da criança; uma coordenadoria da Secretaria de Educação que envia por e-mail a solicitação para que se recolha e se envie as listas de assinaturas das famílias que receberam o uniforme, mas que não tinha solicitado anteriormente o recolhimento das assinaturas e o armazenamento das listas. Estes recortes de situações são como fotografias de momentos vividos, imagens caóticas do cotidiano, que não encontram guarida nas prescrições normativas para exercício do cargo.

> Portanto, fazer emergir as realidades a partir do estudo "de seus universos caóticos" encontrados nas imagens, dos quais emergem realidades "auto-organizadas", tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos das práticas pedagógicas sobre as prescrições normativas, torna-se ponto fundamental para a revalorização das vozes daqueles que, atuando nas salas de aula, têm sido negados como sujeitos de saber pedagógico, um dos objetivos da pesquisa no/do cotidiano escolar. (ALVES e OLIVEIRA, 2004, p. 34)

A nova referência bibliográfica permitiu-me trazer estas imagens diversas que emergem do cotidiano caótico da gestão de uma escola, como forma de revalorizar a voz do gestor e do contexto, os quais não estão presentes nas discussões político acadêmicas da educação, mas tomam o trabalho do dia a dia. Uma "literatura menor" que mobiliza esforços, experiências, hábitos e habilidades táticas do gestor para responder, como pedagogo e pessoa (parece óbvio, mas não é), as singulari-

dades de um jogo que o diretor procura vencer todo dia, ou pelo menos não perder totalmente.

> Os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram a noção de literatura menor para analisar a obra do escritor tcheco Franz Kafka no livro, publicado em 1975 em francês, Kafka: por uma literatura menor. Mais tarde, voltaram a trabalhar com a idéia de minoridade, na obra Mil Platôs, publicada em 1980. Esses autores falam em literatura maior/literatura menor; ciência maior/ciência menor; filosofia maior/filosofia menor; e minha intenção é deslocar essas concepções para o campo da educação, pensando em termos de educação maior e educação menor, de modo a obter mais elementos para refletir sobre o cotidiano da escola. (GALLO, 2007, p. 25)

Em suas aulas e em texto publicado, a professora Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo (2007) mostra conceitos de Certeau (2000) para descrever as formas com que os sujeitos, ao lidarem com uma situação fabricada, pré-existente, criam táticas e estratégias para fazer frente a violência de uma estrutura dada, pois o poder não está consolidado em um lado do sistema apenas. O poder está em seu exercício disseminado em uma rede de relações. Deste modo, o cotidiano passa a ser um lugar não só da inconsciência e alienação, que precisa ser superado pela ciência, para passar a ser um espaço de produção criadora, que precisa ser enxergado, pesquisado e discutido.

> Problematizar o cotidiano escolar consiste em buscar identificar o entrecruzamento de certos saberes com determinadas práticas institucionais que delimitam redes de saber-poder produtoras de sujeitos e de objetos no ambiente escolar. (CAMARGO, 2007, p. 57

Neste mundo, em que a vida humana parece ocorrer isoladamente em uma sala com a porta fechada e as janelas abertas – ver Bauman (2007) –, em que é possível ver tudo e ir para poucos lugares, aceitamos a promessa política de manter crianças pequenas em uma sala de aula por doze horas em doze meses[92], tudo por causa das exigências do mercado de trabalho (lembrando que o trabalhador tem o limite de 9 horas diárias e direito a um mês de férias); acostumamo-nos com a divulgação dos altos salários no poder público no portal da transparência da prefeitura, as notícias de corrupção e a lista de espera com mais de 160 famílias que aguardam uma das 24 vagas em uma escola pública de Educação Infantil no munícipio de Campinas[93].

Passa a ser algo corriqueiro a falta de paixão pelo trabalho na área da educação, do profissional que briga pelo aumento do salário, mas que não briga por um projeto pedagógico coletivo, progressista e emancipador; e passamos a achar normal o discurso que defende que o aluno deve ser sujeito, mas que impinge decisões verticalizadas de como deve ser o trabalho do outro na escola, sem consultá-lo. Acontece

92 Esta foi uma promessa de campanha política da última eleição para prefeitura da cidade de Campinas, que não deu a vitória ao candidato, mas lhe rendeu muitos votos.

93 O ano de 2014 terminou com uma lista de demandantes de vaga no agrupamento 01 (antigo berçário) do CEI Pezinhos Descalços com 162 crianças, das quais seis famílias foram chamadas para matrícula no início do ano e trinta e seis foram matriculadas em razão de ordem judicial, isto para uma sala planejada para atender vinte e quatro crianças.

que nesse mundo há pessoas reais que buscam saídas para as portas fechadas, nem que para isso seja necessário desrespeitar a etiqueta, deixando de lado a encenação esperada, para, então, sair saltando pela janela. É esta percepção de estratégias e táticas utilizadas para escapadas que podem auxiliar o fraco a se sentir forte, ou pelo menos a ser mais resistente à maré que lhe afoga com o caminho prescrito.

5. Gestão Democrática: do diretor lata ao educador dirigente

Diretor lata e o voto de minerva

> O sujeito da experiência é aquele que se ex-põe, que corre riscos, está vulnerável, é afetado, ameaçado, destacando-se por sentimentos ambíguos de passividade e paixão, de felicidade e sofrimento, de submissão e rebeldia. O sujeito da experiência é aquele que "ex-iste" de forma ao mesmo tempo singular e finita, imanente e contingente, capaz de formação e transformação. Ele se distingue do sujeito seguro, centrado, autônomo e imutável em suas certezas, das concepções tanto técnicas quanto críticas da educação, que o pretendem autodeterminado em seu saber, seu poder e sua vontade. (MOURA ANDRADE, 2009, p. 259)

Nas discussões acadêmicas de uma "literatura maior" sobre gestão escolar está a orientação curricular, a gestão dos tempos e dos espaços, a gestão democrática e a autonomia relativa da escola, a consolidação de um projeto pedagógico, o direito à educação e a relação entre quantidade e qualidade, o papel da formação para a cidadania e para o trabalho. Em muitas dessas discussões é o gestor o responsável por promover a conscientização, por aplicar fórmulas milagrosas de gestão, por colocar em ação modelos pedagógicos progressistas, por assumir certas interpretações construídas teoricamente, tudo para mudar a escola; principalmente, após os processos implementados de avaliação unificada nas escolas e de políticas de descentralização. Assim, o diretor – enquanto representação de gerente – é chamado a prever, almejar, objetivar e planejar um trabalho tendo em conta as metas a conquistar.

> O processo de descentralização ocorre de forma controvertida, pois o Estado (Ministério da Educação, Secretarias da Educação) não perde seu poder de definir prioridades; distribuição de informações e recursos; e formas de avaliação de resultados. Por outro lado, passa para o âmbito da unidade escolar a responsabilidade em cumprir as metas estabelecidas, possibilitando a essas a flexibilidade necessária nos processos de operacionalização das políticas. (GANZELI, 2009, p. 16)

Espera-se que o gestor seja um sujeito técnico, seguro e centrado em suas certezas, "autodeterminado em seu saber, seu poder e sua vontade", e que, ao mesmo tempo, seja sensível a cada singularidade e necessidade pessoal dos profissionais, famílias e alunos que acompanha, sem correr riscos "desnecessários". Desta maneira, se faz a negação ao diretor da possibilidade de ser o sujeito da experiência, con-

tudo,

> Justamente por sua receptividade, disponibilidade e paixão, o sujeito da experiência é o único capaz de reflexão contínua sobre si, em busca do objeto amado, sempre insaciável e inatingível, cativado pelo alheio, eternamente em per-curso, em busca de si próprio e do outro, via experiência. (MOURA ANDRADE, 2009, p. 259)

Acredito, a partir das leituras realizadas, que negando a experiência ao sujeito, para transformá-lo em um "especialista", um proprietário do saber e do direito, controlado e, aparentemente, perfeito, se cria uma espécie de autômato. Essa pessoa contida em engrenagens teóricas e/ou burocráticas, que se pauta em um modelo ideal de diretor a habitar é revestida de lata, deixando escapar por todas as suas articulações e juntas seu descontrole e imperfeição, sua vaidade, seu orgulho, arrogância, preconceito, autoritarismo, entre outros defeitos característicos de uma pessoa humana (parece contraditório, mas somos todos perfeitos em nossas imperfeições); principalmente, quando este "diretor de lata" tem que se defrontar com um cotidiano que explode todos os dias.

> O diretor "lata", invasor, não contribui para a formação de profissionais criativos, críticos e felizes, dentro da unidade escolar, uma vez que o modelo a que está sujeito não é um caminho para a libertação e sim para a domesticação. (LIMA, 2007, p. 31)

O problema deste diretor lata, deste especialista robô, programado por resoluções, comunicados e certezas teóricas ou estratégicas, é que, por um lado, ele não consegue agradar "gregos e troianos" e, também, não consegue ser de maneira inconteste um especialista na educação (um deus da sabedoria: onisciente de todas as normas e teorias educacionais e onipresente em tudo o que acontece em "sua escola"). Por outro, é mais difícil, em uma hierarquia verticalizada, baseada no "eu mando e você obedece", construir com as pessoas um percurso comprometido. Lembrando que na educação pública este autoritarismo é manifestadamente ilegal, tendo em conta a referência da gestão democrática.

A arquitetura do tempo e seus ciclos de vida envolvem relações e interações com significados construídos e partilhados por grupos, existentes nas culturas presentes. Por isso que o jogo de gerir e gerar uma escola não pode ser jogado sozinho. Isto não significa descredenciar o diretor do seu papel de acompanhar, criar condições e cobrar um trabalho melhor para o interesse público imediato, que é a escolarização progressista, a experiência ativa e a aprendizagem. Mas é preciso considerar o contexto real existente, com outras pessoas, tempos e espaços, tendo o cuidado de, a cada período, o diretor tirar a toga que lhe vestem, colocando uma capa puída na frente do grupo com que trabalha, mostrando que vive e que sente, enquanto sujeito da experiência, pois

> Se veste uma toga, qualquer impostura pode se apresentar como se fosse uma postura e qualquer posição pode se converter em imposição. Mas se veste uma capa puída, se não tem posturas para impostar, nem posições para impor, se não se enxerga bem a sua toga, quem vai lhe prestar atenção? (LARROSA, 2013, p. 168)

O recorte da fala de uma colega no curso foi interessante para pensar este problema. Ouvi que quando era professora, a diretora, para fazer valer a sua vontade em uma discussão, dizia que o seu voto era o de minerva. Minerva era a deusa romana equivalente a Atena. Na mitologia grega, Atena preside o julgamento de Orestes, que havia matado a mãe e o amante por vingança pela morte de seu pai, Agamemnon. A votação para decidir pela culpa ou absolvição acaba empatada e é Atena que dá o voto de desempate, decidindo a questão. No julgamento, se os votos tivessem maioria em um dos lados, o voto da deusa da sabedoria não seria necessário. Só que, no relato, a diretora entendia que independente da posição dos demais, sua palavra era a última palavra a ser dada e o seu voto era maior do que todos os outros (ao menos foi o que entendi ao ouvir a conversa). Se a fala ouvida foi realmente esta, não interessa, pois serve mesmo assim de "causo" para reflexão.

Gerir democraticamente a escola pública não é uma escolha individual de cada diretor, pois é uma demanda institucional legal para quem assume o cargo.

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> ...
>
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
>
> ...
>
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL,1996)

Para alguns, o cerne da gestão democrática está na eleição de um professor da escola para ocupar este cargo por um período determinado. Contudo, no plano de cargos e carreiras e no estatuto do magistério do município de Campinas, definiu-se a forma do concurso público como forma de prover o servidor que ocupará este cargo. Abriu, assim, a possibilidade de processo seletivo interno para professores substituírem vice-direção e orientação pedagógica; dos servidores efetivos desses dois cargos (vice e OP) para substituir o diretor ou coordenadora pedagógica; e desses últimos para substituir a supervisão escolar. Então, em Campinas, não há gestão democrática? A eleição do professor como diretor impede que este assuma a toga da controvertida Minerva e passe a outorgar a sua decisão como absoluta? O cerne da democracia é a eleição de um representante político para decidir pelo grupo ou o cerne é a participação política de um grupo na definição dos rumos que estes irão

tomar?

> Embora as eleições se apresentem como um espaço de democratização da escola pública, é necessário frisar, que não é o único e que é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo, assentados em interesses muitas vezes antagônicos. Paro (2001, p. 65-67) alerta sobre a crença na capacidade eletiva, eliminação do autoritarismo e risco do corporativismo (In Brasil, 2004). Neste sentido, em relação à crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas clientelistas, Paro adverte "que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, de sistemática influência dos agentes políticos na nomeação do gestor. Mais isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado em alguns sistemas continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do gestor, quer durante o exercício do seu mandato". Por outro as práticas clientelistas passaram a fazer parte do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato. (SOUZA, 2011, p. 9)

O diretor, eleito ou não, em muitas escolas continua solitário em suas decisões. Portanto, a eleição desta "autoridade pública" não é a garantia que sua gestão será democrática. A forma como a gestão democrática deve acontecer não é definida pela lei federal, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a sua regulamentação. Considerando a pesada representação social construída sobre o cargo na escola, a atribuição de gerente esperada pela estrutura hierárquica e burocrática das secretarias da educação, a responsabilidade atribuída por lei e a necessidade legal de gerir democraticamente, ficam ainda muitas questões em aberto. Será que, tendo em conta a responsabilidade do seu cargo, a última palavra deve ser a do diretor? Ou, pelo contrário, será que na gestão democrática seu voto deve ser igual ao dos demais? Será que ele deve aceitar a decisão da maioria, se esta contrariar as normas que regulamentam o trabalho? Qual deve ser a direção dos processos decisórios em uma gestão democrática? Afinal, qual será o caminho?

6. O peso da Gestão Democrática: compromisso, cidadania e autonomia.

Cena do cotidiano

Vindo de uma escola recém-inaugurada, que atendia por volta de 430 crianças, com AG1, AG2 e AG3, sendo a maioria dos educadores também recém-concursados, me removi para uma unidade escolar que atendia por volta de 130 crianças, somente com AG1 e AG2, inaugurada há mais de vinte anos e que vinha passando por um processo de transformação de EMEI (que atende somente o AG3) para o CEMEI (que atende AG1 e AG2 também).

No final do ano de 2012, em visita, fui conhecer a escola antes de assumi-la. Vi

móveis empilhados, profissionais recolhendo suas coisas, com olhos de "estou deixando minha casa". Após olhar a estrutura da unidade e alguns documentos, saí de lá com o projeto pedagógico de 2011 e a ata de reunião da avaliação institucional do mesmo ano. Nos documentos encontrei muitos conflitos registrados entre a equipe gestora e os demais profissionais. No ano que assumi a escola, em 2013, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil foram publicadas.

Não encontrei em nenhum dos documentos da escola que analisei, mas pude verificar, no cotidiano, que além dos problemas estruturais por ter mudado a faixa etária de atendimento e não ter uma estrutura adequada, existiam duas posições fortes de grupos de profissionais. Monitores/agentes de educação que acreditavam que deveriam assistir as crianças em suas necessidades de cuidado, sem se envolver com as atividades chamadas de pedagógicas, e professores, familiares e outros profissionais, que ainda associavam o trabalho pedagógico as datas comemorativas (uma cultura escolar). Posições contrárias ao estabelecido nas Diretrizes publicadas.

Neste curto tempo de trabalho, eu já fui chamado de autoritário e travei embates com pessoas que acreditavam que gestão democrática é a gestão que permite e executa tudo o que a maioria dos funcionários e servidores decide. Entretanto, quando tratamos de gestão democrática é necessário passar pelo corredor do compromisso político com a educação e da responsabilidade com a transformação social. O professor Dr. José Luís Sanfelice trouxe, com a disciplina "Gestão escolar: abordagem histórica", a discussão de outros aspectos da gestão da escola, pois ela não acontece no vazio, mas está condicionada ao seu contexto histórico, com seus aspectos políticos, econômicos e sociais. No plano de curso estava o seguinte trecho:

> A organização e a gestão escolar, os modelos de formação, os currículos, os métodos de ensino e o público para qual as modalidades de escolas são destinadas estão intimamente vinculados às diferentes concepções de educação, projetos de nação e políticas que tornam dominantes nos países, em um determinado contexto estrutural e/ou conjuntural. Olhar para a história da educação brasileira, compreendendo as contradições de cada época, as disputas sociais e os interesses em jogo fornece, portanto, instrumentos para compreender as próprias condições históricas do presente e pensar em alternativas que caminhem ao encontro de uma escola mais justa e democrática. (GODOI e SANFELICE, 2009, p. 01)

Assim, para não me utilizar do conceito de gestão democrática de modo leviano, enquanto um slogan, como nos alerta Azanha (1992), servindo a interesses que são contrários aos de uma educação progressista. Não dá para pensá-la sem vinculá-la as suas raízes históricas, que estão fundadas na luta por uma sociedade mais justa, equilibrada e fraterna.

> nos anos 70 e 80, foram acentuadas as críticas à centralização do sistema educacional, situando-o como um instrumento de reprodução das relações sociais de dominação, agora associando a ideia de autonomia a uma concepção emancipatória e de democratização da escola. (OLIVEIRA e SILVA, 2009, p. 21-22)

> Nos anos 80, as lutas sociais levadas a cabo pela população organizada em movimentos urbanos pela educação pública (GOHN, 1985; SPOSITO, 1993), bem como em sindicatos dos profissionais da educação pela democratização do Estado, possibilitou a construção de um novo olhar para a administração escolar, prevalecendo o debate sobre a implementação da gestão democrática na educação (CUNHA, 1991, apud GANZELI, 2009, p. 15-16)

Na primeira citação, temos a discussão do papel da escola em superar as relações de reprodução social de dominação existente na sua estrutura, afirmando as ideias de autonomia e democracia, em uma concepção emancipatória da mesma; na segunda temos a participação da sociedade organizada na luta por um novo olhar para a administração escolar, em uma base mais democrática. Bryan (2009) também trata desta questão levantando a crise de legitimidade do Estado centralizador e autoritário.

O que é comum e embasa os três autores destes recortes é a gestão democrática enquanto uma conquista voltada ao exercício da cidadania e da transformação social. Por isso, não dá para reduzir esta luta histórica por uma gestão democrática em um ativismo deliberativo, onde todos votam sobre qualquer coisa, definindo a partir da maioria[94] o que o "outro" deve fazer (nesse caso o outro pode ser o diretor, os educadores, ou mesmo as famílias dos alunos). É importante questionar as decisões quando estas estão atravessadas, seja por uma visão a-histórica, seja pela perspectiva anacrônica e/ou visão idealizada.

> ... a visão a-histórica que trata a escola que temos como um tipo de organização que sempre existiu mais ou menos dessa forma que conhecemos hoje, com essa estrutura, essa organização. (...) o que é o mesmo que dizer que não importa o passado, nem adianta pensar o futuro, pois o presente é a única referência e o único horizonte.
>
> ... a perspectiva anacrônica, que considera a escola de ontem muito melhor, em sua estrutura, em sua organização, em sua disciplina e em seu conteúdo, do que a escola de hoje. (...) desconsiderando as transformações ocorridas ao longo da história, algumas, inclusive, significando avanços importantes para a sociedade como um todo.
>
> ... a visão idealizada da escola, tomada como imagem e semelhança de uma sociedade igualmente idealizada, que toma tudo, todos e todas as relações como mera representação, ou como expressão ideal e distorcida da realidade, ou simplesmente como uma ideia geral e abstrata do mundo, do homem, da vida e de todas as coisas. (LOMBARDI, 2009, 181-182)

É necessário conhecimento teórico (e legal), compromisso consciente com um interesse determinado (que não pode ser o corporativista) e ter em conta as condições existentes para realizar o que fora deliberado. Tenho convicção que não é possível defender a distribuição do poder de decisão sem reflexão crítica, a con-

94 José Mário Pires Azanha, em uma palestra de 1992, intitulada: Autonomia da Escola, um Reexame, trouxe a magistral citação de Alain – Politique, "'A democracia não é o reino do número, é o reino do direito.'(..) não há tirania legítima; e a força do número não pode criar o mais elementar direito. O direito está na igualdade..

sequente e necessária responsabilização frente à legalidade, a divisão de tarefas e o compromisso por uma escola melhor. Contudo, não é possível esperar as condições "ideais" para que a cidadania seja exercitada, pois seu exercício é inerente ao papel de formação da escola.

Asseguramos o termo cidadania, enquanto fundamento e consequência de uma democracia, pois só há um cidadão em uma democracia (vassalos é uma das outras opções) e só há uma democracia quando há cidadãos. Contudo, a palavra cidadania é perpassada por usos e significados diversos e conflitantes, ligados com a forma que se estabelece a ideia de participação política.

> Cidadania tem sido ultimamente a palavra-chave de todos os discursos, do político ao educacional. A intensidade do uso do termo é proporcional à dificuldade de convivência entre os seres humanos. Homens e mulheres no contexto mundial, como no Brasil, não criaram uma ética política, uma ética social capaz de acompanhar os progressos em outros campos. (ANDRADE, 2004, p. 01)

Martins[95] (2000), buscando um conceito de cidadania, transitou por três concepções que podem ser mobilizadas para pensar esta democracia e que podem se fazer presentes nas ações de gerir e gerar uma escola. Primeiro, a cidadania com valor econômico, o cidadão cliente; segundo, a cidadania com valor "gnosiológico", o cidadão como conhecedor de direitos e deveres; e sua concepção eleita como ideal, a terceira, da cidadania com valor ético-político, o cidadão enquanto sujeito de seu próprio destino histórico.

Na primeira concepção, o autor levanta os princípios de individualismo e reificação, em que os "direitos" são tomados por bens e serviços a serem consumidos pelo cidadão-cliente, cuja carta máxima de direitos estaria estabelecida no direito do consumidor. Temos direitos porque pagamos por eles, seja diretamente no mercado de consumo, seja indiretamente através dos impostos ao Estado. Esta concepção é muito rasa na perspectiva de ação voltada ao interesse coletivo:

> Além desse individualismo extremado, tudo o que tem dimensão social, cultural, ética, religiosa transforma-se em coisa a ser produzida, devidamente oferecida a um mercado e consumida por ele, tal como uma mercadoria qualquer, isto é, tudo se reifica, tudo se transforma em coisa. (MARTINS, 2000, p. 05)

Como no serviço público não há o pagamento direto pelo serviço prestado. Nas relações políticas o que se estabelece como padrão é o clientelismo, histórica barganha que macula a imagem da política nacional. No clientelismo, para se respeitar direitos, como uma educação de qualidade – a vaga em uma escola pública; a atribuição de período e turma ao educador; a formação de um "bloco" de escolas para um diretor administrar; a realização de uma festa na escola no sábado; para conseguir dos órgãos competentes da prefeitura uma reforma na escola pública – tudo depende da resposta a três questões: de quem você é amigo? Quem você conhece? Ou, ainda: o que vou ganhar com isso?

95 Disponível em: http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf Último acesso: 20/03/2015

No início do ano de 2014, um fato ficou marcado neste sentido, pois, apesar de seguir a resolução de atribuição de monitores da forma como estava escrito na regra, a atribuição de período teve que ser refeita duas vezes; pois, alguém se sentiu prejudicado e conhecia alguém no sindicato, que se movimentou politicamente para reverter a atribuição. O problema ficou para a servidora que foi prejudicada pela nova atribuição e que não conhecia ninguém "de peso" para acolher os seus lamentos. Outra situação vivenciada aconteceu na primeira escola, quando o grupo se propôs a fazer uma festa na escola no sábado e precisávamos de brindes para as brincadeiras e para o bingo, então um servidor propôs a troca de horas de trabalho (que seriam dispensadas) por uma quantidade de prendas que os funcionários trouxessem, informando que isso era comum em outras escolas.

A segunda concepção se refere ao cidadão como conhecedor de direitos e deveres, uma concepção legalista. O sujeito deve conhecer as regras que regem a escola e a sociedade, aquilo que pode e aquilo que não pode (os direitos e os deveres, apesar desta segunda parte ser sempre esquecida) e os caminhos para cobrar o cumprimento dessas regras, se conformando com aquilo a que não tem direito.

O problema do direito é que ele não é um caminho reto e igualitário. Tomemos o caso das ordens judiciais para matricular crianças no CEI. No ano de 2013, houve, ao total, cento e sessenta e três famílias que buscaram uma vaga no AG1 da escola na qual trabalhava e que foram classificadas conforme a resolução estabelecida pelo município. Da lista que resultou desta classificação as seis primeiras foram chamadas no início do ano, as demais famílias que fizeram o cadastro, seguindo as regras definidas pelo município, com a exceção de trinta e três delas, independente de sua classificação, foram deixadas de lado, pois não havia vaga. Afinal, não se construiu nenhuma escola na região que ampliasse a oferta de vagas. Entretanto, aquelas trinta e três famílias mencionadas, das quais algumas estavam classificadas bem no final da lista, por conhecerem os órgãos competentes, por terem tempo de ir atrás, por terem condição de pagar advogado, ou por outra razão qualquer, procuraram o poder judiciário e conseguiram ser atendidas na frente das demais. Mas, se a elas o direito foi reconhecido como subjetivo e imediato, como a lista de classificação é pública, o direito a educação não deveria ser estendido a todas as outras também? Martins (2000) argumenta, ainda, que conhecer o direito e aceitar aquilo que está definido é uma forma de agir com passividade, acrescentando que

> Dessa passividade e indiferença, vista por Gramsci como o "peso morto da história", decorre também a acriticidade, ou seja, o indivíduo passivo respeita os direitos e deveres que lhes são impostos sem questionar seus princípios, suas finalidades, a que interesses eles servem, enfim, sem se envolver com a dinâmica sócio-política, econômica e cultural que os forjou e sedimentou na sociedade, tendo em vista uma determinada correlação de forças entre os grupos sociais. (p. 09)

A terceira concepção é a cidadania com valor ético-político: o cidadão enquanto sujeito de seu próprio destino histórico. Para construir esta concepção o autor uniu, a partir de pesquisa etimológica, os conceitos de cidadão (que goza de direitos e deveres) e de político (que participa da definição dos rumos da cidade).

Com isso, apresenta três pressupostos de seu conceito de cidadania: a participação, a igualdade e o acesso a informação, citando a construção do conceito desta forma:

> a formulação a que chegamos do conceito é: cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS apud MARTINS, 2000, p. 13)

Na gestão democrática, a participação ativa, discutida, combativa, nas decisões é princípio indiscutível, da mesma forma, que é princípio supremo do interesse público a construção de uma educação de qualidade. Em uma escola, é destas duas referências que devem emanar as decisões que são tomadas, ou seja, a participação tem uma finalidade, a construção de uma escola de qualidade. Por isso não dá para o diretor aceitar a decisão da maioria, quando esta vai contra a construção de uma escola de qualidade. Por exemplo, se a maioria dos funcionários de uma escola decide que no dia sem aula, reservado em calendário para uma formação continuada dos profissionais, estes querem ir para uma feira na cidade de São Paulo para fazer compras, isto não é aceitável e é papel do diretor não referendar a situação. A escola real, viva, com suas histórias, sujeitos, limites, possibilidades e contradições, tem que ser posta no chão para apoiar o trabalho e a participação na definição de seus rumos. A reflexão sobre o contexto escolar e sobre as escolhas fundamentadas que o grupo faz é essencial para isso.

> ... o Projeto Pedagógico deve responder a pergunta: que indivíduos estamos formando para viver nesta realidade? A realidade, é claro, está calcada nos condicionamentos econômicos e políticos que a determinam. A leitura conjuntural deve contemplar, entre outros, o desemprego, a exclusão social a desvalorização do trabalho humano, a ausência do Estado nas políticas sociais, as enormes desigualdades na distribuição de renda, a falta de recursos materiais e profissionais para gerir a educação. (AGUILAR, 2009, p. 56)

Entretanto, no contexto real, no projeto político pedagógico da escola para a qual me removi, não havia tal análise e também não havia qualquer sombra que indicasse que as datas comemorativas eram parte da cultura da escola. Também não havia, naquele documento e em nenhum outro qualquer, menção que tratasse a função do monitor como cuidador e assistente do professor e que retirasse sua função educativa[96]. Ao contrário, o que está estabelecido no Regimento Escolar do município é que sua atribuição é de "promover a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo".

Como a história oficial presente no projeto da escola não era a história real, não pude planejar a intervenção e a negociação frente às diferenças, tendo em conta

96 Há de se considerar que, por outro lado, na política municipal que gerencia a carreira do monitor/agente de Educação Infantil, há problemas que os diminuem enquanto profissionais da educação e isto resvalava e resvala diretamente no trabalho das escolas.

que da escola de onde vinha o trabalho com datas comemorativas já não era o norte da discussão, por isso me expus ao risco e fiquei vulnerável aos conflitos e as discordâncias; principalmente, quando colocamos em discussão a diretriz curricular municipal que, quando tratava à que veio, dizia:

> Não se trata de atividades que se pretende desenvolver, tendo em vista determinadas prontidões que esperam que eles possam ter em outro nível de ensino; bem como não se trata também de pautar o trabalho na sequência de datas comemorativas, sempre desprovidas de sentidos para as crianças. (CAMPINAS, 2013, p. 14)

Nesse sentido, caberia ao diretor educacional, que está chegando a um novo contexto, apenas observar e sustentar um trabalho que vai contra um documento municipal publicado, pois este seria uma imposição da "estrutura verticalizada e burocrática"? Caberia ao diretor educacional sustentar a autonomia da escola frente à ingerência de um governo? Afinal, o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define que:

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

O problema que coloco nestas opções de ações da gestão é embasado por Azanha (1992). O autor defende que algumas palavras, quando se tornam indispensáveis para discussão de certos problemas, de tanto serem repetidas e utilizadas, parecem se tornar sagradas, entre elas estaria a "autonomia da escola". Entretanto, de acordo com o mesmo autor, essa palavra é deixada vazia ao não ser inserida em um caminho para a solução dos problemas enfrentados. Cita, neste sentido, a contradição entre discurso e prática na definição de políticas educacionais do munícipio de São Paulo, cujo discurso defendia a autonomia da escola, mas, na prática, publicou um regimento comum das escolas que unificava procedimentos. No discurso, defendia que as principais decisões devem ser tomadas pelo conjunto de pessoas envolvidas, mas, na prática, impôs a organização que substituiu as tradicionais séries anuais por ciclos.

> Na teoria, a posição doutrinária e, na prática, a permissão exigida por razões de conveniência política ou administrativa. Outra coisa não fez a Administração Municipal no discurso ("Exposição de Motivos"), senão a defesa da autonomia:
>
> "Sem democracia interna e autonomia, a escola abandona o seu papel básico de produção de conhecimento e criatividade, reproduzindo repetitivamente procedimentos, a partir de decisões tomadas de cima para baixo.".
>
> Na prática, a proposta do regimento comum. Parafraseando o poeta que disse "a meia coragem é meia covardia", poderíamos dizer que a meia-ousadia é meia-timidez ou, ainda, que a meia-democracia é meio-autoritarismo. (AZANHA, 1992, p. 39)

Nesse sentido, volto a perguntar qual seria o papel do diretor. Acolher as von-

tades de um grupo de educadores não expressada e fundamentada no Projeto Pedagógico da escola e ignorar o currículo municipal, ou cumprir "seu papel de gerente" e impor o trabalho definido no currículo?

Para entender o que aconteceu, considero importante pensar em certas racionalidades que dividem e desagregam. Norbert Elias nos livros "Os estabelecidos e os outsiders" (2000) e "A sociedade dos indivíduos" (1994), mostra como grupos de indivíduos, que muitas vezes teriam mais motivos para sentirem-se uma parte de uma mesma realidade, constroem em seu imaginário social representações que os dividem entre o "nós" e o "eles". E, neste momento, separam grupos que unidos teriam mais forças para realizar conquistas que agregariam a todos, dentro de um objetivo comum. Isso acontece muitas vezes na unidade escolar, quando se constrói representações que dividem equipe gestora de um lado e educadores de outro[97].

Nesta figuração, dividida entre "eles" e "nós", a equipe gestora assume certos discursos que tratam os professores como pessoas que não têm vontade de promover uma educação de qualidade, com interesse apenas em "tirar proveito da situação" fazendo menor esforço, ou que, por regra, têm de modo proposital o disparate de ignorar a orientação dada; isto apesar de, por exigência do concurso os gestores, terem sido, anteriormente, professores. Os educadores, por sua vez, tratam os gestores de antemão como pessoas autoritárias, enquanto representantes dos órgãos centrais, com interesse de dominá-los, explorá-los e controlá-los cada vez mais, prejudicando-os, impedindo-os de atuar de forma prazerosa e criativa, subestimando sua capacidade e isso sem conhecer sua realidade.

Acredito que, para planejar e agir coletivamente, reconhecendo as atribuições diversas e percepções diferentes, é preciso muito trabalho, é necessário ter um contexto que favoreça a formação de um grupo de pessoas comprometidas, dispostas a superar estas figurações; para, assim, em conjunto, buscar a leitura do mundo e do contexto local, eleger dimensões ético-valorativas, resgatar a historicidade da instituição e sua localidade e, por fim, planejar intencionalmente formas de produzir e acessar o conhecimento com os alunos. Infelizmente, nem sempre o contexto favorece e a escola, apesar de ter autonomia garantida na letra da lei, não tem soberania para simplesmente deixar de lado a norma para continuar fazendo sempre o mesmo, sem motivos discutidos e referenciados na perspectiva de uma educação de qualidade.

Há de se pensar que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil no município, apesar de não serem organizadas como um conjunto de atribuições prescritivas de trabalhos a serem desenvolvidos, tem força de lei e não pode ser desconsiderada. Entretanto, se houvesse uma voz na multidão que defendesse um trabalho, mesmo que se sustentasse nas datas comemorativas, mas que dialogasse com os referenciais teóricos presentes na diretriz curricular e apontasse caminhos para uma educação de maior qualidade, acredito que seria dever do diretor acolher a voz e colocá-la em discussão para defender o trabalho da escola, isso apesar da norma. Pois, como Michel de Certeau (2000) disserta, pessoas e grupos,

97 Fenômeno que acontece em outras polarizações presentes na escola, como professores de um lado e monitores e agentes de educação de outro; professores de "creche" de um lado e professores de "EMEI" de outro; direção de um lado e orientadora de outro; escola de um lado e famílias de outro. Enfim, são diversas situações que desagregam e prejudicam o cotidiano escolar.

fracos em meios de informação, em bens financeiros e em 'seguranças' de todo tipo se utilizam de criatividade dispersa, tática e bricoladora, para driblar, se apropriar e/ou subverter os aparelhos sociais produtores da disciplina. Ou seja, se o poder fosse exercido de forma a silenciar o outro, no sentido de discipliná-lo, os educadores encontrariam outro caminho para exercício de seu poder para contornar a norma imposta. Referenciado nas discussões sobre Foucault, também entendemos que o poder não está em um lugar, mas em seu exercício. Nas palavras de Camargo (2007):

> Para esse filósofo francês, precisamos – e devemos – estar cientes de que o poder não se possui: se exerce; está em todas as relações; todos os indivíduos o exercem e o transmitem. Assim entendido, o poder não se reduz a um regime binário: uns têm; outros não. Esse entendimento abre possibilidades, até então não pensadas, de resistirmos aos disciplinamentos "impostos" a quem participa da vida escolar; também é positivo porque, no exercício do poder, inúmeros saberes são produzidos. (p. 53)

Mas não houve silêncios ou transferência de poder total para a gestão. Houve discordância, discussão, contestação, muita reclamação e trabalho. Corremos riscos, ficamos vulneráveis, fomos afetados e nos sentimos ameaçados. Nos embates, muitas vezes, a entidade "prefeitura" se corporificou no discurso de alguns para impedir a discussão de textos e o planejamento do trabalho a ser realizado nas semanas subsequentes, justificando a realização de fórmulas já conhecidas. Apesar disso, buscamos o convencimento, a leitura do documento, sustentados por princípios públicos e um norte a construir. Neste processo nem sempre foi possível

> parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA apud MOURA ANDRADE, 2007, p. 259)

Na leitura feita por Moura Andrade (2007) de Larrosa, o ativismo extremado, apressado e agressivo, que pode ser deduzido desse discurso que atribui ao diretor a capacidade de mudar a escola sozinho, impede que ele seja sujeito da experiência ao não se permitir ser afetado, a postura o impede que se permita. Contudo, algumas vezes, me permiti parar para pensar, olhar, escutar e ir mais devagar, reafirmando sempre que a função da equipe gestora, nesse sentido, não era disciplinar, mas de por em discussão e ação. Assim, a "equipe gestora" foi fundamental para enfrentar os problemas que eram postos.

Afinal, a ciência progrediu, a tecnologia se superou, as técnicas se multiplicaram, o acesso ao conhecimento se expandiu, mas, no fim, para enfrentar os problemas do cotidiano da escola carecemos, principalmente, de pessoas, com seus limites e possibilidades, dispostas a se fazerem parceiras para dançarem juntas, mesmo com os pés descalços, dando os braços para coordenar vontades, antever os passos

e enfiar os pés na lama, felizes apesar dos pesares.

Para dançar, integramos setores de nossos corpos (ou mais de um corpo) para conseguir um movimento equilibrado, conforme um ritmo musical. De modo que membros superiores, inferiores, tronco, pescoço, cabeça e todas as partes, possam sentir a emoção do indivíduo, ou grupo de indivíduos, e se expressar no ritmo escolhido. A pergunta que me faço é se na escola não deveríamos ensaiar passos de dança juntos, ao invés de brigar para colocar "cada macaco no seu galho"?

7. A felicidade da Gestão Democrática: reconhecimento no trabalho

> E como esse é um Seminário sério, que trata de coisas sérias, vou falar desse riso que está no meio do sério, que ocupa o sério, que se compõe com o sério e que mantém com o sério estranhas relações; desse riso que dialoga com o sério, que dança com o sério; ou melhor, desse riso que faz dialogar o sério, que tira de seus esconderijos, que o rompe, que o dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar. (LARROSA, 2013, p. 169)

Ser diretor de escola é estar em um cargo de uma atribuição pesada, séria, daquelas que ser mal interpretado pode trazer consequências desastrosas para o grupo escolar. Mas, dentro desta seriedade, ao menos na Educação Infantil, que faz parte da realidade em que vivo, é necessário reconhecer a necessidade do riso, reconhecer sua criança interior algumas vezes e encontrar o prazer de estar com outros. Me alegro quando chego na escola e vejo as crianças felizes no parque, rio sozinho; me alegro com a descrição dos educadores sobre os comentários ou situações inesperadas realizados em sua turma pelas crianças; me alegro quando passo ao lado da sala e vejo o trabalho envolvido dos educadores na roda; me alegro com os gracejos comuns na relação profissional daqueles que fizeram parte da equipe gestora comigo; me alegro quando vejo os educadores discutindo e planejando, comprometidos com a educação realizada na escola. Sem essas coisas esse cargo não me era possível.

Afinal, deixamos marcas e somos marcados, mas nem todas as marcas são doloridas. As vezes, são sinais de contentamento, na realização pelo trabalho do outro. Nesse sentido, na segunda escola em que fui diretor, o trabalho construído com o grupo só se fez mais marcante no ano seguinte (2014), quando ultrapassamos os campos das divisões e acirramento (o nós e o eles), para alcançar pontos de convergência e conseguir pensar quais possibilidades de autonomia e autoria tínhamos naquele espaço. Isso só é possível quando existe um riso que se permite ser com o outro e não do outro, isso traz uma leveza ao diálogo.

> Quando entra o riso, o diálogo é diferente. Quando aparece o riso, objetiva-se o universo ideológico, a linguagem, a situação comunicativa, o plano (ideológico, linguístico e social) em que o diálogo sério é possível. O que se isola, o que se distância, o que se relativiza e se esvazia de sentido é o conjunto de convenções que amarram e imobilizam o diálogo: sua gramática. (LARROSA, 2013, p. 179)

Rimos sozinhos, mas rimos melhor com os outros, e a alegria de ter conquistado uma autonomia pedagógica relativa aconteceu com o grupo de profissionais da primeira escola que trabalhei como diretor. Isto antes de me isolar em uma sala. Era uma escola nova, recém-inaugurada, com educadores críticos, mas dispostos (a grande maioria pelo menos). Com parcerias importantes, em que o projeto pedagógico pode contar, inicialmente, com a coordenação comprometida de uma professora, que não teve sua sala montada por falta de aluno; sustentada por uma Coordenadora Pedagógica que estava disposta a fazer algo novo e que tinha referências importantes para nos provocar; e tecido por uma Orientadora Pedagógica que chegou com o "bonde andando", mas que não teve medo de enfrentar o desafio, com rigor teórico-prático, para costurar e alinhavar diversas ideias em conjunto com muitas pessoas ainda inexperientes, incluindo o próprio diretor, o qual não cansava de provocar. Foram bons anos de estudo, diálogo, avaliação, planejamento, risos e novas práticas, que ainda hoje são citadas em algumas reuniões da SME (os risos não são citados).

> O planejamento e gestão democrática, tendo como ponto de partida a problematização do real, o questionamento das práticas rotineiras que tendem apenas a reproduzir o mesmo não dando conta da realidade mutável, produz o novo, uma inovação. (BRYAN, 2009, p. 52)

Por falar em felicidade, fico alegre em recordar que, no ano de 2014, o novo se realizou outra vez no trabalho pedagógico dessa outra escola, graças ao esforço coordenado de diversas pessoas, muitas especiais, mas com uma orientadora que, na escola desde 2010, não desistiu de acreditar que o novo era possível e que, em princípio assustada com um menino na sala do diretor, não poupou esforços para trabalhar e provocar o administrativo para pensar o pedagógico. Neste tempo, algumas pessoas escolheram outros caminhos em outras escolas, mas na relação com pessoas fazemos escolhas e elas também, e nem sempre todos concordam com a rima e a métrica de algumas palavras em uma mesma poesia. Camargo (2007), ao discutir a experiência feita por Ellsworth[98] (1989), revela que

> Com frequência, não [só] a racionalidade, mas a própria experiência de libertação pode não ser compartilhável, ou o conhecimento e a perspectiva de análise que se revelam como libertadoras para alguns podem ser opressoras para outros. Ainda segundo essa autora, a problematização é importante não porque quebra regras da razão, mas por permitir a crítica e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que nosso conhecimento não é único e pode oprimir outros. (CAMARGO, 2007, p.63)

Mas, apesar de algumas pessoas terem se removido da escola por se sentirem "oprimidas", tenho, ainda assim, a grata esperança de acreditar que em 2015 tenho perspectivas, vontade e parcerias naquelas que ficaram, pois, apesar dos meus limites, eu sou diretor com as pessoas que me cercam e com elas me refaço, me supero, me reconheço e me realizo; apesar das dificuldades que se amontoam.

Os desafios são tantos, que sem um tanto de leveza a esperança se findaria, e o encontro de pessoas comprometidas favorece esta leveza, mesmo quando

98 ELLSWORTH, 1989, citado por Camargo (2007) p. 53-72.

a discussão é pesada. Tratando de encontro o leitor que chegou até aqui (se houver algum), talvez não tenha encontrado a discussão dos espaços colegiados, um dos campos principais de uma gestão democrática. É que entendo os colegiados como parte integrante do planejamento. Para tratar de planejamento é preciso falar de colegiados, de formas de avaliação, de limites e possibilidades, de projeto de escola, de estratégias de planejamento para alcançar a qualidade na educação, de parcerias e compromisso e de como a gestão tem por constante desafio o enfrentamento do isolamento provocado pela cultura que permeia o serviço público. Agregando-se como desafio está a política educacional que atribui ao cargo um poder gerencialista oriundo do setor privado, a burocracia técnica do serviço público e a demanda dos órgãos centralizados que tratam o diretor ora como um capataz, ora como um menino de recado sofisticado e bem remunerado.

8. Planejamento: não sou um super-homem

A gestão da urgência do cotidiano

> Planejamento, projeto, proposta. Palavras afins, mas com significados diferentes, ainda mais se acompanhadas, respectivamente, dos qualificativos "dialógico", "político-pedagógico" e "pedagógico". Há quem sinta mal estar só de ouvir essas palavras, como se elas fossem sinônimos de burocracia, obrigação enfadonha, atividades distanciadas da prática etc. Mas é possível, com algum esforço de pesquisa e de reflexão, compreender e distinguir esses termos. No entanto, se apenas esclarecer termos ou conceitos bastasse para resolvermos os problemas da nossa realidade ou das nossas escolas, os dicionários seriam as ferramentas mais importantes do mundo, principalmente nas instituições de ensino e de aprendizagem, que tantos problemas têm para enfrentar e que sempre são chamadas a planejar, a projetar e a planificar... visando, justamente, a sua superação. Será que planejar, projetar e planificar realmente nos ajuda a resolver os problemas da escola? (PADILHA, 2004, p. 49)

Quando era adolescente, antes da chegada do século XXI, tendo a profecia atribuída a Nostradamus que dizia que o ano de dois mil chegaria, mas não passaria, ficava idealizando quantos anos teria ao me casar, quando teria o primeiro filho, depois de quanto tempo conseguiria comprar a minha casa (e se essas coisas aconteceriam antes ou depois do ano de dois mil). De certo modo, esta projeção de futuro era uma forma não sistematizada de planejamento.

Projetar-se a frente é uma tentativa de conseguir certo controle e segurança frente às incertezas futuras, para enfrentar o apocalipse do aleatório amanhã, onde nada se encontra definido. Afinal, nosso coração nos inquieta quando temos mais perguntas do que respostas. O que ocorrerá mais a frente? Quais os problemas que encontrarei? O que precisarei fazer? Conseguirei superar os limites impostos pela realidade? Terei pessoas que me apoiam? Alcançarei estabilidade emocional? Conquistarei os desejos que tenho?

São tantas questões sem respostas que qualquer noite e sonho podem ficar

perturbados. Por isso, criamos um roteiro de respostas, são eles os hábitos, rotinas, crenças, representações sociais e outras formas pré-estabelecidas de reagir às situações e às sensações que nos deparamos. Esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação nos deixam seguros, de modo que podemos agir sem nos questionar, podemos agir sem pensar, como se tivéssemos um instinto natural.

Quando não é possível parar para pensar com calma na situação, apelamos para este "instinto natural". Agora, como parar para refletir se o tempo que vivemos é descrito como o tempo de vida líquida. Em um dos seus livros com este título, "Vida Líquida", Bauman (2007) ao pensar a frase "educação por toda a vida", utiliza a alegoria de uma arma de fogo. O autor relata que este instrumento foi inventado para acertar um alvo, para isso, o atirador deve decidir antecipadamente a direção e a distância a ser percorrida pelo projetil, pensar antes de atirar. Contudo, esta tecnologia atualmente estaria ultrapassada por mísseis inteligentes, que precisam pari passu "aprender no caminho" e "descartar no caminho".

> o que se precisa fornecer-lhes desde o início é a capacidade de aprender, e aprender depressa. Isso é obvio. O que, no entanto, é menos visível, embora não menos crucial que a capacidade de aprender rapidamente, é a capacidade de esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes. Os mísseis inteligentes não seriam inteligentes se não fossem capazes de 'mudar de ideia' ou revogar as decisões prévias sem hesitação ou lamento... Não devem acalentar excessivamente as informações que adquirem nem desenvolver de maneira alguma o hábito de se comportar de acordo com essas informações. Todas as informações que recebem envelhecem rapidamente e, se não forem prontamente descartadas, podem desorientar em vez de fornecer uma orientação confiável. (BAUMAN, 2007, p. 153-154)

A gestão do cotidiano escolar é muitas vezes intensa, de modo que em alguns momentos, quando entro pelo portão da unidade, os problemas são trazidos como um tiro para que encaminhemos uma solução (que muitas vezes não temos), mesmo antes de falarmos bom dia às pessoas, mesmo antes de entrarmos na escola, mesmo antes de chegarmos à sala. Sem tempo de parar para pensar mais demoradamente sobre a situação, temos de agir e agir por instinto, aprendendo no caminho.

A orientadora da escola em que trabalho, corroborando a percepção do autor, diz que temos que trocar o pneu do carro com ele andando, porque muitas vezes não dá tempo de parar para discutir, pensar e refletir antes de tomar uma decisão. Tudo é iminente, todos que chegam até a direção, a própria orientadora, as famílias, professores, monitores, cozinheiras, funcionárias da limpeza, órgãos centrais da secretaria etc, todos dizem que sua necessidade é a mais urgente e que a direção precisa eleger prioridades. Assim, para decidir quem vai atender primeiro e como vai agir, a pessoa que ocupa o cargo de gestor precisa utilizar seu hábito, seu conhecimento prático para apreciar a situação rapidamente e agir prontamente.

> o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxionomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática. Produzidos pela prática de gerações sucessivas, num

> tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explicita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produto tendem a se reproduzir nas práticas. (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1998, p. 187)

A percepção de urgência da ação da gestão frente ao cotidiano da escola foi levantada por uma das disciplinas do CEGE, chamada "Planejamento e Avaliação", na qual tivemos diversos professores, que nos obrigaram a parar e pensar as práticas para dobrarmo-nos sobre o vivido. Uma forma apontada para objetivar e refletir sobre esta realidade foi o registro.

> O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizada na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste. Mas não é fácil escrever e refletir sobre nossa ação de ensino. (FREIRE, 2009, p. 16)

Parte do trabalho do diretor é fazer registros, escrever memorandos, ofícios, declarações, e-mails, planilhas, relatórios, atas, projetos, entre outros. Porém, o registro cotidiano para tornar consciente a prática realizada era difícil acontecer. Frente às preocupações diárias, o registro foi deixado de lado e, assim, não consegui estabelecê-lo enquanto uma prática sistemática. Mas, por motivos pessoais, já escrevia dois outros tipos de registros que puderam ser utilizados para análise nas aulas, o primeiro era uma lista de tarefas a cumprir e o segundo era um plano reflexivo anual sobre o trabalho do diretor.

O registro de tarefas a cumprir é, simplesmente, uma lista de apontamentos que faço quase que diariamente, conforme recebo as demandas de trabalho. Quando recebo uma solicitação de material, quando sou convocado a fazer uma planilha que tem que ser levada a um determinado órgão centralizado, uma indicação de manutenção necessária, uma legislação publicada que tenho que ler para resolver um procedimento, uma ligação que precisa ser feita para resolver um problema, um e-mail que precisa ser enviado para regularizar uma pendência, entre outras tarefas, eu marco neste caderno.

Esta lista foi importante para o estabelecimento da minha rotina, tendo em conta que uma das minhas qualidades é a de ser esquecido e desorganizado (confesso). Assim, por ter o receio de perder no meio de outros papéis os "papeizinhos", com bilhetes de necessidades que eram deixados em minha mesa, ou de deixar de lado por esquecimento uma tarefa importante, por causa de outras solicitações que aparecem na frente, afinal, a maioria das demandas não podem ser resolvidas logo quando são trazidas, pois dependem de outras condições para sua resolução. Por isso, passei a fazer este tipo de anotação. Quando, então, consigo resolver uma tarefa, marco na lista que a ação foi realizada.

Diferente da lista de tarefas diárias, o plano reflexivo anual era realizado com um esforço individual para ler referenciais teóricos, refletir sobre o vivido e planejar

intencionalmente a minha prática. Durante cinco anos de trabalho, em duas escolas diferentes, foram escritas sessenta e uma páginas no total, com interpretações sobre o vivido e as intencionalidades do "diretor" para a escola. Esse registro foi a minha tábua de salvação para conseguir objetivar e idear o trabalho de diretor educacional, na sua relação com os problemas enfrentados no ano anterior. Mas, de onde veio a necessidade de escrever?

Como professor, sempre realizei o plano anual de aula no início do ano, algo que considero inerente ao trabalho do educador. Então, fazer o plano de trabalho do diretor foi algo natural. Neste plano anual arrolava, refletia e problematizava as situações enfrentadas no decorrer do ano; levantava o contexto escolar junto do que refletia serem seus limites e possibilidades; apontava as idealizações e expectativas profissionais percebidas (intencionalidades); ao mesmo tempo em que procurava projetar o meu trabalho. Ao fazer este plano anual, utilizava como referência, além do suporte teórico/literário, a legislação pertinente, as indicações de demandas apresentadas pelos profissionais durante o cotidiano e, especificamente, as apontadas nas RPAIs.

9. Ação e planejamento: alienação e exteriorização?

> toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos distanciamos reflexivamente. No entanto, esse olhar crítico é fundamental para caminharmos com mais segurança e efetividade, para nos desembaraçarmos de alguns entraves e para descobrirmos novas alternativas para a melhoria de nosso trabalho, o que é, em última instância, o que estamos buscando enquanto profissionais. (RIOS, 1992, p. 73)

O plano de trabalho reflexivo não era e não é o Projeto Político Pedagógico da escola, mas apenas um dos planos existentes dentro dele. O problema é que em alguns dias mal conseguia sentar para fazer e olhar o registro da lista de tarefas e muito menos para rever o plano anual de trabalho. Nesses dias, chegava ao final do expediente com a impressão de que não havia parado um minuto, mas que não tinha feito nada, só havia reagido às situações que me eram apresentadas. Considerando esta reatividade ponderei, algumas vezes, se tinha algum valor fazer um plano de trabalho e se realmente eu planejava alguma coisa. Mas, o que é o planejamento?

Sobre isso, presente em um curso de especialização do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, oferecido pelo Ministério da Educação, há a seguinte definição:

> O planejamento consiste no processo de organização de determinada ação, o que implica um conjunto de encaminhamentos, princípios e pressupostos. A definição do caminho a ser percorrido para se alcançar o objetivo almejado envolve um conjunto de iniciativas

> e ações, entre as quais as elaborações de plano e projeto. (SILVA, s/d[99], p. 01)

O autor faz a diferença entre os conceitos de planejamento, plano e projeto. No texto, ele discorre sobre dois usos para o termo projeto, enquanto em um define como um detalhamento de uma determinada ação, assumindo um caráter mais operacional, em outra acepção, apresenta o uso do termo no "Projeto Político Pedagógico", enquanto proposta de trabalho da escola. O plano seria a documentação escrita do planejamento, sua oficialização, seu registro. Nas palavras do autor,

> O plano consiste na sistematização do processo de organização da ação. No plano devem estar sistematizadas as ações que se pretende desenvolver, informações e princípios que balizam e sustentam essas ações. Ele se constitui num guia para a ação. Se o planejamento consiste no processo de tomada de decisões, o plano é a formalização dos diferentes momentos desse processo. O plano se configura, portanto, num registro escrito, apresentado sob a forma de um documento. (SILVA, s/d, p. 01-02)

Esta distinção entre plano e planejamento foi importante para entender a gestão do cotidiano da escola, pois o plano (ou agenda) é sistematizado a cada determinado período, para indicar caminhos, orientações, princípios e metas. Contudo, o planejamento acontece no processo, tanto no momento quando se faz a escrita do plano de trabalho, quanto nas decisões das ações do dia-a-dia, quando o diretor tem que decidir como dar conta de uma situação. Karl Marx (1985), que tem por fundamento entender a produção e reprodução da estrutura social a partir do trabalho, tem no livro O Capital um trecho muitas vezes citado.

> Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX, 1985, p. 149-150)

Neste trecho, Marx (1985), diferencia o trabalho humano a partir de uma ideação anterior, uma antecipação de resultado futuro da ação humana. Muitos artistas e artesãos poderiam discordar desta descrição, pois alguns deles, em seu processo criativo, vão descobrindo como sua obra vai ficar na ação de confecção do mesmo. Contudo, o recorte se justifica na discussão se entendemos o planejamento como uma imaginação, em que se idealiza um resultado (ou um processo de idealização). Nesse sentido, podemos dizer que o que Marx (1985) argumenta é que o que difere o trabalho do homem do da abelha é o planejamento, sendo ele escrito ou não, sendo ele refletido e intencional, ou não.

99 Documento on-line disponível no moodle da Escola de Gestores do MEC. Sem data de publicação registrada. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/1-sala_introducao_curso_ambiente_virtual/apresentacao.htm

10. Registros sistemáticos e planejamentos realizados

A diferença do planejamento registrado é que ele permite retomar, posteriormente, as ações e pensar melhor sobre elas. Assim, retomando o caderno de tarefas a cumprir podemos, de uma forma não sistemática, dividir as tarefas que lá se acumulavam em sete tipos de demandas: as educativas ou pedagógicas; as burocráticas pedagógicas; as de controle funcional; de informação e comunicação institucional; do cuidado do patrimônio, da estrutura e dos equipamentos; da promoção dos colegiados e do atendimento aos setores da unidade; e, por fim, as demandas burocrático administrativas (ou gestão dos documentos). Exemplificando:

Primeiro, as demandas educativas ou pedagógicas: ir aos assessoramentos pedagógicos; acompanhar e promover a construção participativa na construção do projeto pedagógico (e projetos das turmas); solicitar a adequação da estrutura e a compra de materiais conforme os projetos construídos na escola; acompanhar o atendimento oferecido às crianças conforme os planejamentos; promover, organizar e acompanhar a formação dos educadores (inclusive GEM) e a avaliação institucional; agendar passeios; fazer bilhetes para as famílias; supervisionar e acompanhar a realização e a efetivação dos planejamentos de aula das turmas; supervisionar e acompanhar as avaliações trimestrais e individuais das crianças; ligar para as famílias quando alguma criança apresenta algum problema; acompanhar e promover os projetos transversais da unidade; promover festas e eventos de integração; promover a participação das famílias nas atividades pedagógicas da unidade; etc.

Segundo, as demandas burocráticas pedagógicas: visitar os registros escolares, como atas de reunião e diário de salas; acompanhar a frequência das crianças, justificando ou cancelando os infrequentes; fazer processo para homologação de calendário; realizar o processo para aprovar o projeto político pedagógico; fazer matrícula e cadastro de famílias interessadas em vagas; organizar os registros da avaliação institucional; etc.

Terceiro, as demandas de controle funcional: fazer folha de frequência de servidores; planilha de horas extras realizadas e de previsão; encaminhar medição de serviço da limpeza, zeladoria e vigilante; acompanhar o cumprimento de horário dos funcionários em geral; providenciar substituição de ausências, ligando para outras escolas e servidores que se dispõem; autorizar saídas para curso; conferir livro ponto; autorizar ausência abonada; alocar no sistema os professores e monitores; fazer e/ou promover a avaliação de desemprenho e probatório; cadastrar os educadores em sistema do Estado e sistemas da prefeitura, inclusive com atualização de prontuário; fazer reunião para mediar e resolver conflitos, assim como para orientar funcionários na realização de suas atribuições; etc.

Quarto, as demandas de informação e comunicação institucional: fazer a leitura do e-mail institucional e diário oficial, dando atendimento ao que vem solicitado; comparecer nas reuniões de orientação ao trabalho feitas pelas diversas coordenadorias e assessorias; levar documentos da unidade para protocolar no departamento de parques e jardins, na secretaria da segurança pública, entre outros setores; encaminhar a frequência dos funcionários ao setor dos Recursos Humanos,

solicitar aprovação de pagamento de hora projeto para professora à Representante Regional (RR); informar ao NAED ausências de longo prazo e solicitar servidor para cobri-las; encaminhar memorandos, ofícios e e-mails solicitando serviços; encaminhar documentos para contador e setor financeiro; responder as solicitações do conselho tutelar e acatar ordens judiciais; etc.

Quinto, as demandas do patrimônio, da estrutura e dos equipamentos: acompanhar o estado da estrutura física e dos equipamentos e zelar pela sua conservação; contratar serviços de manutenção e reparo; fazer a conferência da lista de patrimônio da unidade; solicitar materiais e equipamentos à Coordenadoria de Educação Básica (CEB); comprar equipamentos de limpeza, pedagógicos e bens duráveis; contatar fornecedores para fazer orçamentos; pagar, organizar notas fiscais, controlar extrato de conta corrente e fazer a prestação de contas das verbas que recebe; etc.

Sexto, as demandas de promoção dos colegiados e de atendimento aos setores da unidade: a promoção da Assembleia de Pais no início do ano; organizar a eleição e as reuniões do conselho de escola; acompanhar reuniões de TDC e de GEM; promover reunião com setores quando necessário; acompanhar reunião com alguns familiares, caso seja solicitado pelas famílias ou solicitado pelos educadores; etc.

Sétimo, as demandas burocrático-administrativas (ou gestão dos documentos): organizar o prontuário dos servidores e dos alunos, inclusive com sua atualização; armazenar registros pedagógicos e administrativos, incluindo ficha de entrega de uniformes; criar documentos que facilitem o acompanhamento de situações, como autorização de entrada; etc.

A forma de atendimento destas demandas depende da composição da equipe gestora e dos funcionários de apoio presentes na escola, assim como da força de pressão exercida pelos demandantes envolvidos e do compromisso político da equipe.

Sobre a composição da equipe gestora, esta nunca é certa, pois fica dependendo de diversos fatores. Por exemplo, logo quando entrei na prefeitura, na região Noroeste, havia grande ausência de Orientadora Pedagógica em diversas escolas, que normalmente são responsáveis pelas demandas educativas ou pedagógicas. Por essa razão, os diretores dessas unidades tinham que acumular tais tarefas ao seu trabalho cotidiano da forma que era possível. Em outras escolas que não tinham a vice direção, havia um servidor com uma limitação médica que era readaptado na secretaria e que, em muitos casos, não assumia a responsabilidade como gestão dos problemas cotidianos. Na escola em que trabalho atualmente, desde quando me removi a vice-diretora se encontra em licença médica, sem previsão de retorno, tendo que todo ano negociar no NAED a cobertura desta ausência. O que é certo é que uma pessoa não consegue dar conta de todas aquelas atividades, por isso precisa dividir tarefas com as pessoas que consegue, tentando, quando é possível, respeitar a atribuição dos cargos e contando, muitas vezes, com a boa vontade e disponibilidade dos demais.

A quantidade de demandas é grande, por isso, como foi afirmado anteriormente, nem sempre há muito tempo para discutir as situações, tendo o gestor que contar com seu "instinto natural" para resolvê-los. Assim, muitas demandas são dei-

xadas de lado, como, por exemplo, convocar o Conselho de Escola para discutir uma questão, colocando em relevo apenas aquelas demandas que podem levar a um questionamento dos órgãos centralizados. Para isso, muitos acordos internos são feitos para evitar problemas com funcionários e estas e outras questões são simplificadas na sua complexidade e consequências. Por exemplo: uma professora do AG3 falta e não consigo outra profissional para substituí-la. Para não dispensar as crianças e descontentar famílias que terão que levar as crianças para casa, faltar no serviço e, descontentes, ligarão para reclamar no 156, gerando um processo que terá que ser respondido, o funcionário que está na secretaria reorganiza as crianças de uma sala com baixa frequência em outras e pede para um monitor substituir a professora que faltou. Outro exemplo: como há uma data para entregar a prestação de contas e seu descumprimento pode acarretar consequências para a escola, então o diretor tira um servidor da sala de aula, deixando a equipe que fica com as crianças desfalcada, para auxiliá-lo em seu trabalho. Para estes funcionários que os "ajudam" em "suas necessidades" a direção permite certas regalias. Então foi resolvido o problema, certo? Ou foram criados vários outros?

Jesus Ranieri (2001), em seu livro Câmara Escura, argumenta que muitas traduções de Marx (1985) também foram simplificadas, por traduzirem duas palavras diferentes, estranhamento e exteriorização, como uma só, alienação. Exteriorização seria o processo em que o homem objetivaria sua ideia através de sua atividade, sendo o trabalho o processo completo, da ideação até a materialização na realidade. No trabalho a pessoa tem uma ideia, mobiliza seus conhecimentos, utiliza os equipamentos e materiais existentes e constrói um produto, avaliando, posteriormente, sua eficácia. No trabalho, portanto, a pessoa é autora de sua obra, realizando sua auto-objetivação.

> Assim, a auto-objetivação do sujeito realiza-se por intermédio da atividade, e esta só é passível de direcionamento correto se aquele conhece suficientemente bem a relação entre meio e fim. Para que a consciência se efetive é preciso que ela conheça o complexo causal e o dirija a partir de finalidades por ela colocadas, sem fugir, é claro, às determinações materiais que compõem este complexo. (RANIERI, 2001, p. 52)

O planejamento faz parte deste trabalho humano, seria a ideação feita anteriormente (ou no processo), para depois ser objetivada através da atividade, realizada através da ação.

O estranhamento[100] viria do corte entre um processo e outro, quando o sujeito não tem consciência da relação entre meio e fim, entre o que idealiza/realiza e a sua consequência. Como se perdesse o domínio/responsabilidade sobre aquilo que faz. Isso implicaria uma própria perda de si. O problema aqui colocado é que o conhecimento prático, utilizado pelo diretor para decidir, faz parte de seu sistema de classificação (sua cultura), que é constituído a partir de sua história pessoal (condições de existência), e esses esquemas tendem a se reproduzir e a reproduzir as situações em que está inserido, sem a condição de alterar sua trajetória, isto se não

100 *Estranhamento* teria o significado mais conhecido do termo alienação, como uma consciência que não tem domínio sobre a produção realizada pela sua própria atividade de trabalho e as relações de reificação produzidas pela exploração em um mercado que o compra, o vende e o expropria.

houver a reflexão contínua sobre seu próprio trabalho.

> Na ótica de Larrosa, o ativismo extremado, apressado e agressivo do sujeito moderno, o leva a pretender conformar tanto o seu entorno como o seu interno 'segundo seu saber, seu poder e sua vontade'. Isto o impede de um gesto de interrupção que deixe que algo lhe aconteça, o afete, lhe permita. (ANDRADE, 2009, p. 258)

Buscando escapar destes novelos, os planos reflexivos de trabalho me levavam a pensar nos problemas para planejar referências para a ação do diretor educacional, buscando utilizá-los como registro do vivido. Cada plano teve um conjunto de preocupações específicas. Em 2009, houve três preocupações principais: fazer funcionar, fazer conversar e construir referenciais comuns. Em uma escola recém-inaugurada, cheia de problemas de construção e com falta de equipamentos, era natural que a preocupação fosse criar as condições para que a escola funcionasse, inclusive criando uma estrutura burocrática organizada. Com todos os profissionais vindos de lugares diferentes, se pensou na necessidade de conversar para construir referenciais teóricos comuns e para transformar a inexperiência em inovação (limites e possibilidades). Em 2010, o plano se dividiu entre a estrutura física, a administrativa e a pedagógica, onde se tentava apontar as necessidades e estratégias para alcançá-las, já se percebendo um tateamento quanto ao referencial teórico de gestão escolar e, também, um desconhecimento da morosidade dos processos na prefeitura.

Uma norma ou intenção de ação só aparece em um planejamento quando há um problema instalado na realidade. Assim, percebemos, tanto em 2011 quanto em 2012, a tentativa de enfrentar a divisão da gestão, marcada por visões sobre o que deve ser pedagógico e o que deve ser administrativo, apontando que o centro da escola era o pedagógico. No plano do diretor (que é diferente de Plano Diretor), o peso da responsabilidade do cargo foi sentido, refletindo os discursos que defendiam a função de liderança e mando frente aos conflitos, para decidir e se fazer presente. Por isso, propunha a escola como uma oficina e não uma indústria, buscando outra referência de trabalho para o diretor.

> Se o trabalho do gestor é diverso da atividade de tornear uma peça [que impõe um formato], ele pode lembrar o trabalho de certas oficinas artesanais. Algumas destas oficinas são marcadas pelo tipo de atividade lá realizada: A - nestas o trabalho não é fragmentado e definido externamente por especialistas e regulamentações como nas indústrias fordistas, ela faz sentido para quem as executa, pois estes participam da concepção do trabalho;
>
> A - os "louros" e sacrifícios do trabalho são partilhados; B- todos trabalham na mesma oficina, cada um executando uma operação, mas cada artesão se sente responsável pela qualidade daquilo que todos fazem e expõe isto não pela crítica, mas pelo auxílio; C- há uma proposta educativa inerente a organização do trabalho, pois todos buscam ensinar e aprender aquilo que sabem, isto para que o colega ao lado adquira o domínio das ferramentas do ofício; D - por isso cada sujeito se identifica com o produto realizado, se reconhece nele, há uma amorosidade ao dizer "eu que fiz" ou "eu ajudei a

> fazer"; D - este sentimento é exercido constantemente, afinal a oficina artesanal não vive de cópias, mas dos frutos da criação; E - há em cada projeto diferente o desafio de elaborar o como fazer; F - nesta experiência o fortalecimento da oficina representa o fortalecimento pessoal e o contrário também é verdadeiro; G- os sujeitos se encontram marcados pela oficina e ao mesmo tempo deixam suas marcas pessoais no trabalho que é realizado, ou seja, é visível a marca pessoal no trabalho produzido, a singularidade de quem o fez.
>
> O trabalho do grupo gestor pode ser pensado como parte desta oficina. Não como o especialista, que dentro de seu escritório dita as normas e procedimentos para o operário executar, sem que este saiba o que o outro está fazendo. Mas como aquele que constrói os processos de trabalho junto com a comunidade educativa, buscando imprimir na unidade escolar marcas identitárias de qualidade que os represente, e assim, cada problema é percebido singularmente como um desafio de superação e crescimento para o coletivo. (Projeto Político Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto, 2011)

Já em outra escola, após ter lido documentos deste outro espaço e ter conversado com algumas pessoas sobre crises enfrentadas, levantando acordos internos complicados, trouxe para o plano de trabalho de 2013 e mantive no plano de 2014, as seguintes propostas:

> na carta pedagógico-administrativa de 2013, declarava certos sonhos profanos, a saber: 1 – A necessidade de reconhecer os afetos e interesses singulares das crianças e dos adultos que se encontram em relação na unidade; 2 - Tornar claro a necessidade de distinguir a finalidade do patrimônio e serviço público do patrimônio e serviço privado; 3 – A preocupação em apresentar e assumir junto com a equipe, certos princípios da administração pública, que seriam utilizados nas decisões da gestão (...) 4 – A disposição em seguir o caminho democrático, sustentado nos princípios declarados anteriormente e nos colegiados representativos, como forma de ouvir a comunidade educativa. Negando a visão de que ser democrático é fazer o que a maioria de um setor quer, como é pressuposto quando se trata de gestão democrática; 5 - A necessidade de apontar horizontes estruturais para o Centro de Educação Infantil. (Projeto Político Pedagógico do EMEI Pezinhos Descalços, 2014)

A ideia de sonho profano pretendia juntar duas frentes da escola. A primeira frente era o sonho, porque o espaço da educação deve ser um lugar de utopias, em que é necessário acalentar a ideia de uma escola melhor, de uma educação melhor, de uma comunidade melhor, para construir uma sociedade melhor. Por essa razão, conforme defende Aguilar (1997), no Projeto Pedagógico deve-se fazer uma leitura conjuntural da realidade que temos para, então, responder neste projeto qual tipo de cidadão queremos formar para viver nesta realidade, lembrando que na ideia de projeto há um caráter operacional, ou seja, que indica ações de trabalho para alcançar um fim (que não pode ser um simples alvo). A segunda era o profano, no sentido de ser um sonho assentado em uma realidade terrena, em um espaço público que

não deve ser igual a uma indústria (espaço sem participação política), não deve ser igual a uma casa (espaço de interesse privado) e não deve ser igual a uma igreja (espaço dos dogmas de fé). Profano porque este projeto pedagógico, que se realiza no cotidiano da escola, deve acalentar um espaço de cidadania participativa, mantendo por supremacia o interesse público, assentado em discussões abertas, com fundamentação teórica e empírica. Não pode se tornar local de autoritarismo, em que cada um defende os seus interesses pessoais, fundamentando-os em crenças dogmáticas (sejam elas religiosas ou não).

O referencial legal[101], defendido para seguir o caminho democrático, fora encontrado como resposta aos embates vividos na escola anterior, principalmente, no ano de 2012.

> O que orienta a aplicação das normas do direito administrativo são princípios utilizados como referência para as decisões e interpretações das mesmas. Aqui ressaltamos oito deles: a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, sendo que alguns acrescentam a esses o principio da participação, e como alicerce destes princípios a supremacia do interesse público e a indisponibilidade do interesse público. No caso do Centro de Educação Infantil o interesse público se remete a educação e cuidado de qualidade a ser oferecido as crianças atendidas, e o principio da supremacia do interesse público (1) define que estes são superiores aos interesses particulares, seja de um funcionário, de um gestor, ou mesmo da família; o princípio da indisponibilidade (2) complementa o da supremacia ao determinar que a autoridade responsável pelo serviço não pode se abster de defender o interesse público.
>
> A legalidade (3) se refere à necessidade de pautar as decisões administrativas em leis, decretos, resoluções e outras disposições legais, que devem fornecer as possibilidades e limites para o ato administrativo; a impessoalidade (4) sustenta que a ação do serviço público não pode dar diferente tratamento a pessoas que se encontram na mesma posição/situação/condição, por razões de preferência ou interesse pessoal, parentesco, proximidade ou por ter relações afetivas diferentes; a moralidade (5) denota a obrigatoriedade da ação gestora ser sustentada por valores éticos; a publicidade (6) se remete ao dever de apresentar os atos administrativos e seus referencias de maneira pública; a eficiência (7) se refere ao correto processo que deve ter a ação do serviço prestado, de modo a alcançar o destino a que ele se propõe, e, por fim, a participação (8) está ligada a imperiosa relação democrática a ser estabelecida nos órgãos públicos.
>
> Deste modo, o desafio primeiro desta gestão é conseguir manter o animo, a alma do trabalho educativo, sem deixar de lado os princípios que devem reger a administração pública. (Projeto Político Pedagógico do EMEI Pezinhos Descalços, 2013)

101 Oriundas do artigo 34 da Constituição Federal: "A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência" (BRASIL, 1988).

Na carta de intenções existente no plano de 2013, havia, a partir das reflexões construídas, a intenção de sacralizar estes referenciais, para buscar constituir algumas palavras como sagradas, especificamente as palavras legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência e participação (entendidas dentro da supremacia do interesse público), no sentido de conhecidas, entendidas e respeitadas, pois somos servidores públicos. O que não é uma coisa simples e fácil, pois recebemos pressões quase todos os dias para que ajamos por outras razões e outros motivos.

Neste sentido, a supremacia do interesse público é uma linha importante para costurar os demais princípios. Deste modo, em alguns momentos há de se ter flexibilidade para entender resoluções e comunicados que deveriam regular leis maiores, mas que na prática impedem ou limitam a possibilidade de um atendimento de educação com um mínimo de qualidade. Por outro lado, o nível de qualidade esperada precisa ter em conta as condições reais, e o diretor sozinho não pode se dar o poder de querer consertar situações que são da competência dos órgãos centralizados da Secretaria de Educação. Ter flexibilidade não significa desconsiderar a estrutura e perder a linha e a compostura, afinal, nosso corpo tem flexibilidade, mas precisa de uma coluna para mantê-lo ereto sobre seus pés.

Como exemplo, poderíamos levantar o módulo por crianças para atender os bebês do Agrupamento 01 (oito crianças por educador) e do Agrupamento 02 (14 crianças por educador), que são estabelecidas por resolução que, acredito, definem a quantidade de educadores numa proporção complicada para o atendimento do cuidado e educação com melhor qualidade. Apesar disto, também acredito que não deve ser o diretor que, em sua sala fechada, deve alterar este módulo. Esta luta por uma melhor qualidade deve acontecer para além dos muros da escola e de sua sala. Contudo, além desta proporção, há a inserção de mais crianças por ordem judicial e, nesse sentido, necessita-se flexibilidade para conseguir mais educadores, quando a quantidade de matriculados ultrapassa o módulo, ou transferir crianças do Agrupamento 01 para o Agrupamento 02, quando isto for favorável à criança, por conta de seu desenvolvimento, independente das resoluções.

11. Considerações finais: colegiados e participação, alimentando o lobo bom

> Nenhuma pessoa isolada, por maior que seja sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para a qual eles são dirigidos. Nenhuma personalidade, por forte que seja, pode, como o senhor de um império feudal puramente agrário – para dar um exemplo ao acaso -, deter mais do que temporariamente as tendências centrífugas cuja força corresponde às dimensões do território. Ela não pode transformar sua sociedade, de um só golpe, numa sociedade absolutista ou industrial. Não pode, por ato de vontade, promover a divisão de trabalho mais complexa, o tipo de exército, a monetarização e a total transformação das relações de propriedade que se fazem necessários para que se desenvolvam instituições centrais duradouras. Está preso às leis das

> tensões entre os vassalos e os senhores feudais, de um lado, e entre os senhores feudais rivais e o governante central, de outro. (ELIAS, 1994, p. 48)

Somos seres de relação, interdependentes, e na escola deve-se ter clareza de que não é o gestor que atuará com as crianças, não é o gestor que fará a limpeza da escola, não é o gestor que fará a comida das crianças, não é o gestor que controlará a entrada das pessoas na escola. São os demais profissionais que farão isto. Da mesma forma, não é o educador e demais funcionários que controlarão o ponto, que abrirão o e-mail institucional da escola, que estabelecerão a pauta do TDC, que serão convocados para reuniões com os órgãos centralizados da secretaria, que redigirão memorandos e ofícios em nome da escola, que farão a matrícula e cancelamento das crianças, que serão chamados a responder pela escola quando houver algum problema. Contudo, as atribuições dos diversos profissionais se resvalam o tempo inteiro, o trabalho de um incide sobre o trabalho do outro, e esta interação pode potencializar ou diminuir a ação de cada um.

Acontece que quando o gestor é admoestado a se responsabilizar sozinho pelo trabalho dos demais, seja como um gerente responsável, que deve fazer cumprir as determinações vindas dos altos escalões, seja como um pai/mãe provedor, que deve atender todas as solicitações dos funcionários, ele é empurrado para o alto de um pedestal, que alimenta a sensação de que ele deve ter o poder da última palavra na escola.

Quando alguém, em um cargo de chefia, se vê colocado neste pedestal e, lá de cima, passa a ver o produto do trabalho dos demais como seu mérito ou sua culpa, a relação que ele estabelece com o outro é de "coisa". Este outro passa a ser uma ferramenta para alcançar um fim ou uma pedra que estorva alcançá-lo. Deixa de existir um processo de construção de qualidade negociada, o tempo passa a ser linearmente determinado, a relação dialógica passa a ser impossível e a gestão democrática inexistente. Mas, se o gestor tem ferramentas à sua disposição, ao invés de pessoas com quem trabalha, o planejamento pode ser mais fácil e objetivo, o plano de trabalho mais bem definido e coerente.

Só que, apesar de conseguir fazer um plano bem elaborado, este diretor não é capaz de deter, mais do que temporariamente, as tendências construídas nas relações de interdependência de dentro e fora da escola (o cotidiano). Também, não consegue promover uma transformação sustentada no grupo, porém, consegue desmobilizar um caminho que era perseguido anteriormente.

É este lobo mau que a ficção de gerente responsável ou pai/mãe provedor cria como representação de "chefia imediata", levado a acreditar que consegue, como um super-homem ou uma mulher maravilha, mover sozinho montanhas, independente da quantidade de casas daquele local que será destruído no processo de implantação do seu plano.

Sobre esse lobo mau, inspirado por Walter Benjamin (1994), que defendia que algumas histórias transmitem experiência, ao invés de informação, trago o conto Cherokee "Dois lobos dentro de mim".

Os anciões Cherokee estavam preocupados com um dos garotos da tribo que, por se sentir injustiçado, tornou-se agressivo. O avô do menino o traz para perto de si e diz:

- Eu entendo sua raiva. Há uma batalha terrível entre dois lobos que vivem dentro de mim. Esses dois lobos tentam dominar o espírito de todos nós. Um é Mau. Seus dentes são fortes como raiva, inveja, ciúme, tristeza, cobiça, arrogância, pena de si mesmo, culpa, ressentimento, inferioridade, orgulho, superioridade e ego. O outro é Bom. Seu olhar é forte como alegria, esperança, serenidade, paz, humildade, empatia, bondade, generosidade, verdade, perdão, compaixão, harmonia e fé.

O neto pensou nessa luta e perguntou ao avô:

- Qual lobo vence?

O velho índio respondeu:

- Aquele que você alimenta!

Recontado por Fabio Lisboa[102]

Não somos super-homens, mas nos apropriamos de ideias mobilizadoras de ações e para colocá-las em prática é preciso pensar no trabalho, não como um "especialista" (alguém acima dos demais), mas como alguém que compõe um grupo, com uma função importante, mas que não é a principal.

> Há que se pensar na existência de canais e espaços de trabalho institucionais através dos quais é possível desenvolver estratégias para a superação de tais limites. O Projeto Pedagógico da escola se constitui um desses espaços desde que, em primeiro lugar, seja elaborado tendo como base sua relação com a estrutura e com a conjuntura da sociedade onde se insere. (AGUILAR, 1997, s/p)[103]

Isso se chama reconhecimento das interdependências. Considerando que sem as crianças, famílias, educadores, profissionais de apoio, os espaços, tempos de planejamento e avaliação, e demais recursos, não existe escola de qualidade, mas a existência deles não é suficiente para construir uma melhor educação: é necessário mobilizá-los para a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico. Planejar este trabalho significa acreditar que há um fazer, que há possibilidades, que existe um potencial para a autoria e a autonomia, esta última prevista em lei, mas muitas vezes sacrificada no dia-a-dia.

> o diretor enfrenta grandes desafios. Ele está sendo cobrado a "aposentar" figurinos ultrapassados como o de "autoridade máxima da escola", "controlador" ou "office-boy de luxo".
>
> Estas máscaras que o diretor foi obrigado a usar – e que às vezes chegaram a confundir-se com seu próprio rosto – começam a ser arrancadas. ...
>
> No decorrer da década de 80, com o aprofundamento do processo de democratização política de nossa sociedade, aumentam as pres-

102 Disponível em: http://www.contarhistorias.com.br/2011/04/historia-dois-lobos-dentro-de-mim.html Último acesso: 22/06/2015

103 Não apresenta número de página por tratar-se de documento on-line.

> sões para que o diretor revele sua face de educador. A própria palavra "diretor" começa a ser questionada. (...)
>
> Acredito que, nos próximos anos, iremos assistir à metamorfose do diretor feitor em "educador-dirigente", capaz de contribuir para formar, na Escola, um coletivo de dirigentes. A época dos salvadores da pátria – ou salvadores da Escola – está no fim. Não acreditamos mais em "presidentes super-heróis" nem em "diretores-prodígio".
>
> Hoje sabemos que, se um país ou uma Escola naufragam ou prosperam, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao presidente ou ao diretor, mas ao coletivo, que apoiou a direção tomada, através de ações ou omissões. (NOGUEIRA, 2012, p. 58-59)

Podemos considerar, tendo em conta a referência do planejamento como a exteriorização da ideia de uma pessoa – ou um conjunto de ideias por um grupo de pessoas – que o Projeto Político Pedagógico acontece nas ações cotidianas da escola. Esta proposta de trabalho, enquanto um fazer, pode se realizar na direção de práticas mais progressistas, emancipadoras e marcadas pela autoria dos profissionais, ou pode ser marcada pelo autoritarismo, por dogmas culturais "indiscutíveis" e coerentes com um sistema macro social, que frente a suas contradições, mantém e produz o individualismo, o consumismo, a passividade, a desigualdade e a injustiça.

No ano de 2014, trabalhei em uma escola que conseguiu desenvolver seu fazer com marcas progressistas, emancipadoras e de autoria, mas a construção coletiva anterior do documento escrito, chamado mais costumeiramente de Projeto Político Pedagógico, não havia acontecido. O que aconteceu foi que práticas, algumas alicerçadas nas propostas existentes no documento, dispararam outras práticas que culminaram nas marcas mencionadas do trabalho. O que quero argumentar é que se a gestão impusesse o detalhamento de ações existentes no documento escrito, abortando iniciativas que promoviam outras propostas, as marcas do trabalho poderiam ter acontecido em outras direções não tão progressistas e democráticas.

Parecem duas informações contraditórias. A primeira, defendendo que é necessário mobilizar o grupo para construir um projeto pedagógico e acreditar que há um fazer para ser planejado. A segunda, que o projeto pedagógico acontece nas práticas cotidianas dos sujeitos e que não podem ser tolhidas por um documento escrito. Acredito, no entanto, que não são contraditórias, mas são processuais. Acontecem em um movimento de alimentação, às vezes do escrito para as práticas, às vezes das práticas para o escrito. Nesta relação, as práticas seriam representadas pelas mãos, enquanto habilidades/técnicas, enquanto conhecimentos práticos, enquanto hábitos estéticos e morais, enquanto corporeidade. O escrito seria representado pela cabeça, enquanto reflexão sobre a realidade, enquanto antecipação do esperado, enquanto tentativa de controle das ações futuras, enquanto escolhas utópicas.

Richard Sennett (2009) é conhecido por seu livro A Corrosão do Caráter, que trata das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho. Em 2009 saiu, no Brasil, a tradução de outra publicação muito interessante do autor: O Artífice. Nesta obra, ele inicia trazendo uma discussão relativa ao pensamento de Hannah Arendt, que

> em A condição humana (...) sustentava que o engenheiro, ou qualquer produtor de coisas materiais, não é senhor em sua própria casa; a política, colocando-se acima do trabalho físico, é que deve tomar a frente. Chegara a essa conclusão na época em que as primeiras bombas atômicas foram criadas, em 1945, no contexto do projeto Los Alamos. Agora, durante a crise dos mísseis, os americanos jovens demais para terem conhecido a Segunda Guerra Mundial também haviam sentido medo de verdade. (SENNETT, 2009, p. 11)

Nesta obra, diferentemente de sua professora Hannah Arendt, Sennett (2009) considera que certas divisões entre a prática e a teoria, produtor e usuário, técnica e expressão, artífice e artista – aqui acrescentaria político e trabalhador, dirigente e educador –, podem ser superadas ao construirmos outros referenciais. Referenciais que podem ser encontradas no livro citado na figura do bom artífice, que representaria uma possibilidade viável de se construir hábitos de vida/trabalho unindo consciência, comprometimento e habilidade para a resolução de problemas.

> Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo. Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados como uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. Em todos esses terrenos, a habilidade artesanal está centrada em padrões objetivos, na coisa em si mesma.
>
> O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre as práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. (SENNETT, 2009, p. 19-20)

Deste modo, seja na figura do bom artífice, seja na figura do educador dirigente, temos que alimentar a representação do lobo bom, fazendo frente a outras formas de entender a gestão de uma escola. Uma das maneiras de alimentar esta representação no cotidiano é fortalecendo os profissionais comprometidos da escola e fora dela (o que inclui as famílias e os profissionais da equipe gestora) e fortalecendo os colegiados representativos.

> A forma de gestão democrática, na medida em que instaura relações comunicativas entre os agentes, é a única que possibilita articular as contribuições cognitivas provenientes das diversas origens, visando tanto à criação de relações democráticas no interior das instituições como à construção de um sistema de ensino que se caracterize pela qualidade do seu trabalho pedagógico. (BRYAN, 2009, p. 50)

Na escola que atualmente trabalho há dois colegiados mais ativos. O primeiro é composto pelos profissionais da escola e acontece em quase toda reunião semanal

do TDC, pois após o meio dia (essa reunião de professores acontece das 11 horas e 10 minutos até 12 horas e 50 minutos) convocamos para participar ao menos um monitor/agente de educação de cada sala, um representante da cozinha e um da limpeza. Após este horário, discutimos e deliberamos sobre assuntos referentes à organização e ação da escola. O segundo colegiado se refere ao conselho de escola, que possui uma legislação própria e é um dos únicos momentos em que a família pode participar para discutir sobre os assuntos e as necessidades da escola. Por essa razão, algumas decisões/deliberações são definidas apenas nesta reunião, como, por exemplo, a prioridade de gastos da verba recebida. Nesses assuntos, não adianta apenas pedir para o diretor, o profissional da escola que quiser ser atendido em suas solicitações precisa se fazer representado neste colegiado.

Outro colegiado essencial, mas não tão frequente, acontece na RPAI, que, por envolver todos os profissionais da escola, avalia o trabalho, define diretrizes pedagógicas do trabalho e aponta necessidades a serem atendidas. Há, também, uma reunião de final do período do monitore/agente de educação, que é convocada quando há algum problema a resolver.

Estes colegiados já faziam parte das referências construídas em meu trabalho antes deste curso de gestão – o CEGE –, mas uma fala do professor Dr. Bryan foi essencial para pensar a forma com que fazia o planejamento e como entendia a gestão democrática. Em sua aula, ele defendeu que um problema que é só do gestor, não é um problema, mas uma angustia pessoal. Para que sua angustia pessoal se torne um problema, o gestor precisa dividi-lo sistematicamente com os seus pares, fazendo com que ele seja visto, percebido, entendido e apropriado pelo grupo[104] como um problema de todos. Por outro lado, o gestor não pode desconsiderar que a prefeitura é um mar de intensões e tensões promovidas nas coordenadorias, assessorias, gabinetes, NAEDs, sindicato e outras instâncias, que alimentam ondas de boatos que batem na escola. E, se cada boato for tomado constantemente como um problema a ser divulgado, problematizado e discutido com o grupo, o trabalho na sala de aula perde o mínimo de tranquilidade para acontecer. Por esta razão, o gestor precisa separar o que é um problema e o que é um boato, contando com parcerias para pensar sobre isso.

Foi com essa fala e outras discussões presentes no contexto vivido que voltei a respirar uma crença na ação coletiva. Com mais energia, mobilizei o Conselho de Escola para se organizar e resolver o problema da coleta seletiva, que acontecia no prédio da Associação de Moradores ao lado da entrada da escola e que havia se tornado um lixão, resultando na eleição de outra presidência para a Associação, por influência e ação das famílias do Conselho. Mobilizei os professores, o Conselho de Escola, participei de sessão na Câmara de Vereadores, posicionei as famílias sobre a situação de superlotação da sala de seus filhos por causa da quantidade de ordens judiciais recebidas (infelizmente sem sucesso). Comecei a agir mais ativamente no Conselho Fiscal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. (FUNDEB), buscando ampliar as formas de acompanhamento dos gastos apresen-

104 Esta é mais uma das razões para constituir e fortalecer os colegiados, para dividir os problemas e a deliberação sobre eles. Ressaltando que quando defendemos o estabelecimento de processos decisórios nos colegiados (principalmente aqueles que não paralisem a ação de gestão), estamos tratando de divisão do exercício de poder.

tados nas reuniões e respostas quanto a questionamentos realizados por outros diretores. Participei da construção da Associação dos Especialistas da Educação da Rede Municipal de Campinas, sendo escolhido como diretor suplente. Afinal, como mencionamos anteriormente, alguns problemas da escola são em razão de situações que acontecem fora dos seus muros e, como perspectiva de cidadania apontada, não me era possível agir com passividade e resignação.

Os problemas percebidos pelo gestor devem mobilizar outras pessoas a se comprometerem com eles, ao mesmo tempo, os problemas enxergados pelo grupo de trabalho/comunidade educativa precisam ser tomados pelo gestor como compromisso. Isto não significa que o diretor deva-se dobrar a qualquer proposta que agrade a maioria, pois ele ainda responde pela escola e deve ter firme certos princípios na condução de sua ação. Princípios que precisam, ao ser reflexivamente engravidado por eles, serem paridos na ação cotidiana.

Isso não é fácil, pois a realidade não vem pintada de preto e branco e, muitas vezes, ela não espera para que possamos pensar e tomar uma posição sobre o assunto (se bem que o reconhecimento desta necessidade seria de grande valia). Assim, para predispor o que se espera viver a partir do vivido, se justifica a reflexão antecipada sobre o cenário em que atuamos; para avaliar o trabalho, eleger referências, buscar parcerias, elencar dificuldades que antevemos e detalhar os projetos que temos e os objetivos que almejamos. Nesse sentido, o planejamento reflexivo e projetivo existente no plano também é catártico e mobilizador, mas precisa ser retomado nas ações cotidianas do grupo e de si mesmo, sem, entretanto, violentar o trabalho em processo.

Na construção coletiva da proposta de trabalho escrita da escola, precisamos avançar, eu e a comunidade educativa, para constituir um Projeto Político Pedagógico que consiga ganhar corpo e perdurar no tempo. Não como uma coisa estável e morta, mas como uma instituição com uma identidade própria referenciada e fortalecida em sua história, em seus projetos e em seus sujeitos. Isto ainda é um desafio.

A união entre mãos e cabeça (e demais partes) é representada pelo corpo, que precisa ser mobilizado em uma direção. Entretanto, como cada corpo deixa uma marca diferente e o fazer desenvolvido vai estar relacionado com as possibilidades e limites deste e sua história, os super-homens e mulheres maravilhas não podem ser tomados como modelos a serem alcançados. Cada profissional deverá construir a sua forma particular de articular os limites e possibilidades do seu corpo com a perspectiva do grupo do qual participa, com os referenciais escolhidos dos bons modelos (teóricos ou não) e, a partir disso, constituir, na relação com o outro e consigo mesmo, a sua habilidade profissional; isto no cotidiano, quando precisa conversar com um grupo de educadores, quando vai fazer uma ligação, atender uma família, digitar um documento, propor projetos etc. Ao menos é neste sentido que venho tentando atuar, buscando me constituir na direção do bom artífice e "educador-dirigente".

> Todo projeto é uma tentativa de se lançar a frente no tempo, para pensar o que ainda não é, mas que se pretende que seja. Portanto, todo projeto tem em si uma perspectiva histórica. E a história, diferente de alguns projetos, já abandonou a visão de continuidade,

causalidade e progresso, ou seja, os acontecimentos históricos não ocorrem enquanto cenas encadeadas de forma coerente e linear, em que as causas são demarcadas e ocorrem numa evolução processual. A história é repleta de contradições, revoluções e rupturas. A concepção materialista da história concebia uma teleologia, uma finalidade para a história, trazida pela dialética das contradições que levariam a uma revolução do proletariado e que levaria o capitalismo ao seu termo final. Walter Benjamin, que viveu na época da segunda guerra mundial e morreu em decorrência do nazismo, desiludiu-se com a perspectiva da revolução comunista. E com isso passou a pensar a história de uma forma diferente do que apregoavam outros teóricos da escola de Frankfurt.

Para Benjamim caberia a cada um de nós a construção do reino da perfeição, e no tempo do Agora, em que a "iluminação momentânea", ligada a uma utopia política, ética e de conhecimento, nos permitiria, como possibilidade, essa realização. Manter uma ideia de perfeição é importante enquanto objetivo a ser alcançado, enquanto horizonte para dar sentido a cada passo, enquanto missão sagrada. (...)

Esse é um trabalho que vale a pena, é um trabalho que tem uma sacralidade no seu fazer, isso se considerarmos o quanto essas crianças dependem dos adultos e das experiências promovidas para desenvolver seu potencial, para viver sua infância da forma mais rica possível, para estabelecer elos saudáveis com seus pares, para ampliar seu repertório cultural e social, para conquistarem sua autonomia e capacidade de escolher, desenvolvendo sua capacidade de expressar o que sente e o que pensa de maneiras diversas. O trabalho com as crianças é sagrado e o tempo que estamos com elas vale o tempo que deixamos de fazer outras coisas. E estar com as crianças é deixar essas outras coisas para depois, é brincar com elas e se abaixar para ficar no mesmo nível, deixando de lado, muitas vezes, o meus status de adulto, orgulhoso em dizer quem é que manda na relação; é se importar com o que fazem e sentem, procurando por vezes deixar de lado o que sentimos quando elas choram demais, quando a família não ensina a criança a respeitar "os limites" que achamos importantes; é permitir que o seu tempo também seja o tempo delas, deixando o celular, os problemas com a atribuição, os problemas pessoais, entre outras coisas, dependurando-os no cabide, junto com a mochilas das crianças, as coisas que nos afligem para podermos cumprir nosso destino. (Projeto Político Pedagógico do EMEI Pezinhos Descalços, 2014, p. 131-132)

Referências Bibliográficas

AGUILAR. Luiz Enrique. A Gestão da Educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. Enxerto de texto apresentado no III Congresso Latino Americano de Administração da Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997. Disponível em: http://ggte.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/

leituras_336_18/02_A_Gestao_ da_Educacao.pdf - Último acesso em: 12/06/2014.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. n. 23. (p.62-74), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2003.

ALVES, Nilda; e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. Educação e Sociedade.vol. 25, n. 86, p. 17-36. Campinas, 2004.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Cidadania, cultura e diferença na escola. Caxambu: In: 26a Reunião Anual da Anped, 2004.

_____. Resenha: experiência, saber, sentido e porvir em Jorge Larrosa. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete (et al). Estudo, pensamento e criação. vol.1. Campinas, SP: Grafica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da Escola, um Reexame. Palestra realizada no Seminário A Autonomia na Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1992. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p037-046_c.pdf - Último acesso em: 12/06/2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, e HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAUMAN, Zygmund. Vida líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BOURDIEU, Pierre; e SAINT-MATIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In. NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Planejamento Participativo e Gestão Democrática: da teoria a ação. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete (et al.) Estudo, Pensamento e criação. 3ª ed. vol. III. Campinas, SP: Grafica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização : Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2013.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In. CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 5a ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

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

FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete et al. Estudo, pensamento e criação. vol.3. Campinas, SP: Grafica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In. CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete et al. Estudo, pensamento e criação. vol.2. Campinas, SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

GODOI, Lidiany; e SANFELICE, José Luís. Plano de curso - Gestão escolar: abordagem histórica. Material para o Curso de Especialização em Gestão Educacional, CEGE, 2009. Disponível em: http://ggte.unicamp.br/~teleduc/cursos/aplic/dinamica/dinamica.php?cod_curso=343&cod_usuario=71&cod_ferramenta=16 Ultimo acesso: 18/07/2015.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana 17a ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

KOCHEM, Ivan Jaques. Plano de trabalho do diretor educacional. In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação, 2009.

_____. Plano de trabalho do diretor educacional. In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação, 2010.

_____. Plano de trabalho do diretor educacional. In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação, 2011.

_____. Plano de trabalho do diretor educacional (129 – 144). In. CAMPINAS. Projeto Pedagógico do CEI Pezinhos Descalços. Prefeitura Municipal de Campinas/ Secretaria Municipal de Educação, 2014.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 5ªed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. A Escola e Seu Diretor: algumas reflexões. Série Idéias. n.12, São Paulo: FDE, 1992.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão

educacional. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete et al. Estudo, pensamento e criação. vol. 2. Campinas, SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma "catarsis" no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. Revista de Ética. v. 2. Campinas,SP: PUC-Campinas, 2000.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 2a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MOURA ANDRADE, Maria Celeste de. Resenha: Experiência, saber, sentido e por-vir em Jorge Larrosa. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete et al. Estudo, pensamento e criação vol. 1. Campinas, SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. Série Idéias. n.15. São Paulo: FDE, 1992.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso; e SILVA, Nilson Robson. Autonomia e Gestão Democrática. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete et al. Estudo, pensamento e criação. vol. 2. Campinas, SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Planejamento e Práticas da Gestão Escolar: A relação entre planejamento - plano - projeto. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Curso de Especialização em Gestão Escolar. SEB/MEC. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_1.pdf Último acesso: 18/06/2015.

PRADO, G. V. T. ; CUNHA, R. C. O. B. ; SOLIGO, R. A. . Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, 2008.

RANIERI, Jesus. A câmara escura: Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo, Boitempo, 2001.

RHEDER, Luzia Christina Torres. A formação continuada do professor: memórias e reflexões de uma professora em exercício. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. Série Idéias n.15, São Paulo: FDE, 1992.

SOUZA, Genival Nunes de. Gestão Democrática Escolar: Reflexões e Desafios. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas FACED/UFAM. Dialógica, vol. 1, n. 7, 2011.

SENNETT, Richard. O artífice. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n. 84, 1961.

VAIDERGORN, Izaak. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade. In: VON SIMSON, Olga; PARK, Margareth; e FERNANDES, Renata (orgs). Educação não formal: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

Quem é o Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campinas?

Anna Carolina Ferriolli Helene[105]

Apresentação

O presente texto visa refletir a respeito do papel do Orientador Pedagógico (OP) na Rede Municipal de ensino de Campinas-SP, tendo como base o curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

As disciplinas que irão nortear a reflexão são "Planejamento e Avaliação" organizada pelo professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan e "Escola, Gestão e Cultura" organizada pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. Estas disciplinas foram importantes para minha formação, não só profissional, mas também pessoal.

Tratando-se de um relato da minha trajetória, não irei responder a todas as dúvidas postas. Haja visto que algumas, talvez as mais importantes, não se encerrem em respostas, mas em reflexões. Reflexões que espero que gerem mais dúvidas.

Estou certa de que, caso eu consiga responder a tudo e esclarecer ao leitor a respeito da orientação pedagógica, estarei encarcerando esta profissão.

Durante os relatos, o leitor poderá perceber que a educação é algo vivo e pulsante e, como tudo que é vivo e pulsante, às vezes tem vontade própria.

Ser orientador pedagógico pode ser desafiador, turbulento. Mas também pode ser algo planejado, sem deixar de ser desafiador e turbulento.

A partir das leituras e discussões propostas no CEGE, vou tecendo um paralelo com as funções diárias da orientadora pedagógica. Por ser um apanhado de memórias, não há uma linha investigativa científica, apenas impressões da realidade.

O assunto formação também será abordado, posto que é uma das principais atribuições do orientador pedagógico. Nestes momentos, trarei as aulas da disciplina "Escola, Gestão e Cultura", mais propriamente a respeito das narrativas pedagógicas.

1. Memórias para um Memorial

Mentiras sinceras me interessam...

(CAZUZA, 1984)[106]

O exercício da escrita é frequente na profissão do magistério. Embora saibamos que alguns educadores são resistentes ao registro, dando-lhe pouca importância, quem tem essa prática sabe como é essencial e produtivo que o registro aconteça, sendo um verdadeiro esteio às futuras reflexões.

105 Orientadora Pedagógica na EMEF "Clotilde Barraquet Von Zuben" de 2010 a 2014 e Orientadora Pedagógica na EMEF "Presidente Floriano Peixoto" em 2015.

106 BARÃO VERMELHO. Álbum: Maior Abandonado. Gravadora WEA Music, 1984.

> O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. (FREIRE, s/p[107], 2009)[108]

Mas escrever sobre si mesmo, relembrar o passado, reviver as marcas, as escolhas, as sensações – boas ou ruins – não é tão fácil. É incrível como o educador pode ser um excelente contador de histórias e, de fato, o é. Narra fatos, acontecimentos, argumenta com seus alunos e ouve histórias deles. Mas será que resta tempo ou disposição para contar a sua própria história?

Ao iniciar a escrita deste apanhado de memórias, algumas já bem esquecidas, passo a crer que o tempo e a disposição existam. Talvez o que não há é coragem o suficiente para trazer à tona os motivos dos caminhos escolhidos e percorridos. Ser professor/gestor implica em ter frustrações, em reconhecer que o sistema falha, que a sociedade falha. E, ao registrar isso, talvez o medo de que aquela luz se apague, a luz de esperança que todo romântico, ou que todo Dom Quixote tem, seja mais forte que a necessidade do registro; pois, o registro vai refletir a verdade.

Mas qual verdade? A verdade de Agamemnon, ou a verdade do seu porqueiro? Agamemnon e seu porqueiro são os personagens que Larrosa (2004) busca em Juan de Mairena, heterônimo de Antonio Machado, poeta espanhol. A verdade de Agamemnon é ser o dono da verdade, da verdade do poder, da força da verdade; acredita que a verdade é verdadeira por si só. Já o porqueiro, "sabe que a verdade do poder é a única verdade e a verdade verdadeira. Mas conserva, ao menos, a secreta dignidade de não deixar se convencer pelo poder da verdade" (LARROSA, 2004, p. 151) .

Prefiro, então, escrever de acordo com a verdade do porqueiro de Agamemnon, já "que para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade" (LARROSA, 2004, p. 163). Me humanizo neste momento, trago toda a insegurança que a verdade absoluta não nos permite sentir, afinal, não defini o que sou e o que serei, apenas contarei com a verdade desconfiada do porqueiro que sou.

1.1. Um Pouco de mim

A maior riqueza do homem é sua incompletude

(Manoel de Barros, 1998.)

Desde muito pequena, me reconheci como uma possível professora. Lembro-me das brincadeiras com as bonecas que acabavam sempre em uma sala de aula de mentirinha. Não tinha como ser diferente. Minha mãe não era professora ainda, mas hoje também partilhamos o ofício. Neta e bisneta de professoras, creio que a vocação estava no sangue. Vivia em Mogi Mirim-SP, aliás, vivi lá até meu ingresso na Rede Municipal de Campinas.

107 Não apresenta número de página por tratar-se de documento on-line.

108 Texto disponibilizado pelo professor Dr. Newton Bryan na plataforma do TelEduc para a disciplina Planejamento e Avaliação, em 13/04/2014.

Alfabetizei-me antes mesmo de entrar na escola, com as deliciosas leituras de gibis. A Turma da Mônica teve grande parte no sucesso da minha alfabetização. Ainda que eu tenha enroscado nas lições do "qu" e do "nh". Sílabas complexas nunca foram meu forte.

Passei o Ensino Fundamental sem grandes turbulências, a não ser a enorme dificuldade em compreender o Sistema Racional. Confesso que até para ensinar as frações impróprias aos meus alunos do 5º ano precisei de aulas de reforço. Mas, no geral, as lembranças são boas. As amigas ficaram, coisa rara atualmente. E até algumas professoras se tornaram colegas de trabalho mais tarde.

No Ensino Médio, veio o dilema. Sabia que queria ser professora, mas não tinha tanta certeza em relação a fazer o Magistério. Deixar as amigas de infância não seria fácil, nenhuma iria ser professora. Decidi, então, ir para outra cidade, Casa Branca, em São Paulo. Assim, não ficaria tentada a abandonar o Magistério e seguir para o colegial. Fui fazer o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na cidade em que nasci. Lá aprendi o engajamento político, comecei a perceber que ser professor não é só ministrar uma aula específica, vai além, muito além da sala de aula. Percebi que podia ser capaz de intervir em uma sociedade, de apontar rumos e caminhos para os alunos. Apaixonei-me mais pela educação. Mas não me dei conta que as mudanças seriam muitas. Deixar a casa dos pais aos quatorze anos não é muito animador. Embora tenha ido morar com meus avós maternos, sentia muita falta da minha casa, do meu quarto, das amigas de infância e, claro, da minha mãe. Então, após seis meses de CEFAM, acabei retornando à Mogi Mirim. Ainda que curta, a experiência de cursar o CEFAM foi muito positiva e marcante. Dei continuidade ao Magistério em uma escola tradicional de Mogi Mirim. Nesta época, a prefeitura contratava estudantes de Magistério para estágios remunerados nas escolas municipais de Educação Infantil, iniciei, assim, um caminho sem volta. Durante os quatro anos de Magistério, fui estagiária e, de fato, muita experiência adquiri nesse tempo.

Formada como professora e não mais estagiária, estava, na verdade, desempregada. Agora deveria esperar um concurso público, ou conseguir vaga em uma escola particular. Escola particular foi o que mais rápido apareceu, porém os salários não eram nem um pouco tentadores ou convidativos, mas, sem opção, fui para a instituição privada. Era uma escola de Educação Infantil, que atendia crianças de um a seis anos de idade. Pouco experiente, cumpria à risca o que me mandavam fazer, era mais uma cuidadora que professora. As atividades eram avaliadas por quantidade e não qualidade; os alunos, tão pequeninos, já eram forçados a repetir linhas, traços, formas e cores. Não havia espaço para criações. Os pais entendiam aquele espaço como um local no qual podiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Não havia uma real preocupação com o desenvolvimento escolar da criança, aliás, o espaço não era visto como escola: era só o parquinho. Preocupavam-se mais com o que os pais gostariam de ver do que com o que era realmente importante para o desenvolvimento infantil.

Hoje, com mais leituras, experiências e conhecimentos, consigo avaliar o motivo de não me sentir professora de verdade na instituição privada. Simplesmente não tinha autonomia e nem reflexões.

Não podia ficar apenas com o Magistério, então decidi passar para a próxima fase: Universidade. Outra dúvida. O que fazer? Pedagogia parecia algo que não me atraia. Minha concepção era que eu estudaria tudo e não seria especialista em nada. Então cursei a Faculdade de Letras.

Enquanto estava cursando, surgiu o esperado concurso público para ingresso na Prefeitura Municipal de Mogi Mirim. E lá estava eu, agora não mais como estagiária, mas como professora de Educação Infantil com cargo efetivo. Permaneci por seis anos na Educação Infantil, aprendi muito sobre a infância. Aprendi mais do que os livros podem ensinar, pois o contato com o lúdico, com a singeleza e com a inocência deixa qualquer trabalho mais cativante. Tive sorte de ingressar em uma sala de aula que a prefeitura mantinha em uma creche premiada internacionalmente por ser uma Organização Não Governamental (ONG) com credibilidade. Não faltava nada na unidade. Desde espaço, até material e recursos médicos, tinha tudo às mãos. O bem estar e o desenvolvimento infantil eram os verdadeiros objetivos da creche. Os profissionais eram treinados, formados e contemplados com vários momentos de reflexão sobre a infância. Assim, a minha primeira experiência no serviço público não poderia ser melhor. Hoje tenho convicção que esta experiência serviu de alicerce para minha asseveração de que a escola pública é o melhor lugar para o desenvolvimento das crianças e jovens. A escola pública acredita plenamente na criança, sem tentar mascarar resultados ou métodos para impressionar os pais.

A Faculdade de Letras foi um divisor na minha vida acadêmica. Descobri que precisava saber mais sobre educação e que realmente refletir sobre o assunto me deixava satisfeita. No entanto, a disciplina "Literatura" no curso me cativou e tomou toda minha atenção. Deixei de lado, ao menos por um tempo, as questões mais pedagógicas. E, antes mesmo de me formar como professora de Língua Portuguesa com habilitação em Inglês (mesmo sem saber nada de língua estrangeira), fui aprovada no concurso do Estado de São Paulo. Assumi o cargo em uma escola próxima de minha casa, na mesma escola que cursei a 2ª série, com gestores e professores conhecidos de outros tempos. Muitos, amigos até hoje.

Após quatro anos na Educação Infantil, o Departamento de Educação Municipal de Mogi Mirim propôs aos professores municipais alterar a nomenclatura do cargo, a fim de unificar a categoria. Passei de Professora de Educação Infantil para Professora de Educação Básica. Essa mudança proporcionou algo realmente importante para minha carreira, algo que faz diferença até hoje na minha bagagem profissional, pude lecionar além da Educação Infantil, para as demais séries do Ensino Fundamental. Assim, tive a oportunidade de trabalhar praticamente em todas as séries. No ensino municipal, fui da Educação Infantil até o 5º ano, e, no ensino estadual, lecionei da 6ª série até o 3º ano do Ensino Médio.

Após oito anos como professora de Educação Básica na prefeitura de Mogi Mirim e cinco anos como professora de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo, resolvi que a sala de aula estava pequena para minhas ideias. Mesmo me sentindo realizada ao ensinar, percebi que a carga horária consumia todo meu tempo, alguns dias da semana chegava trabalhar por doze horas no dia. Quando surgiu um concurso na área de educação na cidade de Campinas, vi a oportunidade de sair da sala de aula e diminuir a carga horária de trabalho. Estudei muito, me preparei muito para o

concurso. Passei com uma boa classificação. Então, em 2010, assumi o cargo efetivo de orientadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campinas, sem saber exatamente quais seriam minhas atribuições.

Após cinco anos de trabalho na rede municipal de Campinas, depois de passar por vários governos e desgovernos, ainda estou descobrindo meu caminho e não sei se realmente a sala de aula era muito pequena para minhas ideias ou se a orientação pedagógica é que é muito ampla e as ideias se perdem no tempo e no espaço.

2. O Curso – Início do Curso De Especialização em Gestão Educacional (CEGE)

> A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo. (FREIRE, 1994, p. 179)

Para a realização da inscrição no CEGE, a Secretaria Municipal de Educação havia imposto algumas regras, como, por exemplo, estar na Rede há cinco anos, no mínimo, e ser, preferencialmente, diretor ou vice-diretor educacional. Ainda assim, insisti, na esperança de sobrar alguma vaga ou que a procura fosse muito baixa. E, para minha surpresa, realmente a procura foi baixa e as exigências acabaram sendo deixadas de lado, o que garantiu o meu acesso. Assim, iniciei o CEGE com certa desconfiança.

Como era funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas apenas há três anos tive, um pouco de dificuldades em compreender o motivo do esvaziamento da adesão ao curso. A universidade conceituada, com professores renomados, possibilitaria momentos de reflexão e formação essenciais à prática, coisas indispensáveis aos profissionais de educação.

Depois de muita conversa com colegas gestores que optaram por não fazer o curso, descobri que a maioria estava cansada de formações que pouco auxiliavam na prática diária. As ocorrências cotidianas acabam engolindo o trabalho do gestor, deixando pouco espaço para estudos ou reflexões, assim como na sociedade atual, o imediatismo é o que guia o trabalho. Além disso, há um desânimo crônico entre os gestores, diante das políticas públicas, da falta de continuidade, da falta de representatividade, da falta de discussões democráticas vindas da Secretária Municipal da Educação. Como nos aponta Libâneo (2001),

> Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. (p. 04)

Hoje compreendo mais essas angústias dos gestores e partilho de muitas de-

las, mas tenho certeza que o CEGE fez muita diferença na minha formação e na minha constituição, enquanto profissional. Consigo perceber além das lamentações e buscar respaldo na teoria com o intuito de embasar minha prática.

A primeira disciplina que me foi apresentada, "Gestão Escolar: Abordagem Histórica", elaborada pelo professor Dr. José Sanfelice, me mostrou possibilidades de reflexões que estavam esquecidas, devido ao cotidiano. Após a leitura do texto "Crise! Que crise!" (SANFELICE, 1996) retomei a vontade refletir sobre o meu trabalho, apenas o fazer não bastava.

Aproveitando essa vontade de conhecer e os momentos voltados para estudos, pude, então, olhar com mais atenção para o meu trabalho. Qual seria a verdadeira função da orientadora pedagógica? Se o fazer já não mais bastava, então o quê e como refletir sobre o meu trabalho?

Embora todas as aulas pudessem, de alguma forma, me auxiliar nestas dúvidas, as disciplinas "Planejamento e Avaliação" organizada pelo professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan e "Escola, Gestão e Cultura" organizada pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, foram essenciais para me apontar possíveis caminhos para possíveis respostas.

3. Quem é o Orientador Pedagógico?

As indagações
A resposta certa não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas
(Mário Quintana, 1973.)

A nomenclatura orientador pedagógico existe na Rede Municipal de Campinas para designar os cargos que conhecemos de modo mais comum como Coordenador Pedagógico. Faz parte do quadro dos especialistas em educação, como supervisores, diretores e vice-diretores educacionais e coordenadores pedagógicos, porém, na prática, sua autonomia é relativa.

As atribuições legais do orientador pedagógico, de acordo com a Lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas, são: «orientar, acompanhar e coordenar, junto aos outros membros da equipe gestora, a elaboração, sistematização, implementação e avaliação da proposta pedagógica da unidade educacional a partir da política educacional da Secretaria Municipal de Educação». É, também, posto ao orientador pedagógico que mantenha um trabalho direto junto aos professores, sendo o responsável por executar e avaliar as ações propostas nos Planos Pedagógicos, bem como garantir que se cumpram as Diretrizes Educacionais do município, os planos de aula de cada professor e, também, os projetos que a Secretaria Municipal propõe.

Pois bem, apesar de, aparentemente, as atribuições estarem bem delineadas, no dia-a-dia isso não se dá. Na maioria das vezes o que ocorre é "tapar os buracos"

da equipe gestora.

O município de Campinas apresenta um déficit muito grande de funcionários. Não é fácil precisar com exatidão essa falta, já que a própria Secretaria de Educação nega que isso ocorra. O que se sabe é o que se vê e o que se sente no cotidiano. As equipes gestoras, por regra, são incompletas, não há mais o cargo de Inspetores de Alunos, os poucos funcionários que restam nesta função estão prestes a se aposentar ou são readaptados por motivos de saúde. Então, por muitas vezes, o orientador pedagógico, ou OP, como somos chamados na Rede, cumpre a função de diretor, vice-diretor e, quase sempre, de inspetor de aluno.

Os tempos pedagógicos disponíveis e regulamentados para a real orientação aos professores é o designado como Tempo Docente Coletivo (TDC). A orientação da Secretaria de Educação é que se tenha um TDC para cada segmento – Ciclo I e II; Ciclo III e IV; Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, mas, devido aos acúmulos legais de trabalho dos professores (professores que trabalham em mais de uma rede de ensino), fica inviável a garantia legítima deste espaço, a mistura de segmentos acaba sendo inevitável. Neste cenário, o trabalho do orientador pedagógico se perde. A articulação não ocorre a contento pois,

> Como integrante da equipe de direção, cotidianamente esse profissional se depara com uma vasta complexidade e uma gama de dificuldades de suas funções, especialmente em seu papel de articulador das áreas curriculares, uma vez que tal articulação implica o envolvimento das pessoas que atuam na escola. (SILVA, 2008, p. 52)

A contenção de conflitos é outra atribuição implícita do cargo. O OP acaba mediando não só os conflitos entre alunos, tão comuns nas escolas de Ensino Fundamental, mas, também, as tensões geradas entre os professores, ou entre diretores e professores.

Como OP me sinto descaracterizada, tanto da gestão, quanto da função da orientação pedagógica aos professores. Partilho totalmente da ideia de Libâneo (2001)

> Ela (a pedagogia) é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (p. 06)

Procurar um caminho e uma identidade é um grande desafio, mas extremamente necessário para que a pedagogia cumpra seu papel na educação.

3.1. O primeiro nó ou o primeiro retalho

viver é super difícil
o mais profundo
está sempre na superfície

(LEMINSKI, 2009, p. 61).

Quando ingressei na Rede Municipal de Campinas como orientadora peda-

gógica, não tinha a mínima noção do que deveria fazer no dia-a-dia. Como chegar à Unidade Escolar, como me portar, a quem recorrer. Fui para uma escola de Ensino Fundamental, que atende alunos do Ciclo I (1º ano 3º ano), Ciclo II (4º e 5º ano), Ciclo III (6º e 7º ano), Ciclo IV (8º e 9º ano) e EJA, na região noroeste da cidade. Meu turno de trabalho era tarde e noite, ou seja, atenderia os Ciclo III, IV e EJA.

Fui muito bem recebida pelos professores e gestores, porém minha referência de trabalho seria o outro orientador pedagógico, responsável pelos Ciclos I e II e ele estava afastado por motivos de saúde. Passei os primeiros meses de trabalho tentando compreender quais atividades seriam da minha responsabilidade, quais respostas e auxílios os professores esperavam de mim. Nesta época, ainda não havia na região noroeste o coordenador pedagógico, que teoricamente deveria me auxiliar nestas questões.

Como iria orientar professores de disciplinas específicas? Como iria orientar professores de EJA, que é um segmento tão específico da educação?

A única certeza que pude ter naquele momento foi de que a observação do trabalho dos professores, como se constituíam enquanto profissionais, poderia ser um caminho.

No entanto, mais dúvidas surgiam. Eu, recém chegada ao sistema municipal de ensino, sem experiência anterior na gestão, não poderia simplesmente observar e avaliar o trabalho dos professores como bom, mediano ou ruim, e simplesmente fazer intervenções. Precisaria traçar uma linha de pensamento, uma linha de trabalho, que sozinha seria impossível construir.

Quando o outro orientador pedagógico retornou de sua licença saúde pude, finalmente, ir compreendendo que as minhas dúvidas também permeavam o trabalho dele, embora estivesse há mais de seis anos no cargo e na mesma escola.

Dessa maneira, a observação passou a ser mais direcionada. Obviamente, tinha ideias e planos de mudanças. Mas era necessário e, principalmente, coerente da minha parte, que as mudanças e ideias fossem construídas ao longo de um trabalho e não simplesmente como apontamentos de observações.

Porém, uma questão ainda continuava a gritar em meus pensamentos e reflexões: qual seria o real papel do orientador pedagógico na escola?

3.2. Menos nós, mais retalhos

Supor é bom - descobrir é melhor.

Mark Twain

Devido as demandas postas como urgentes no dia a dia do trabalho do orientador pedagógico é fácil perceber como fui deixando me levar para cumprir ações postas como urgentes, mas que nem sempre faziam parte das minhas atribuições reais. Hoje, tenho maior clareza da necessidade e importância do planejamento. Durante a disciplina “Planejamento Educacional e Avaliação na Escola” foi proposto

que fizéssemos um relato de um dia na escola. Até o final da disciplina faríamos mais dois relatos, com o intuito de registrar as ações e refletir sobre elas. Eu já havia feito algo similar em uma proposta de trabalho minha e do outro OP da unidade escolar. Ao tornar fazer a atividade, mas agora embasada em teorias e discussões acerca da importância do planejamento, me surpreendi. Tinha voltado a realizar as urgências e somente isso tomava todo meu tempo.

Na primeira experiência de registrar meu cotidiano em um diário, obtive frutos gratificantes e edificantes. Ao concluir que atendia somente o que aparecia no momento, eu, junto aos demais gestores da unidade, fizemos um plano de trabalho. Plano este que pode ser avaliado ao final do ano, não só por nós, mas também pelos professores. Este exercício, de planejamento e registro, só confirmou algo óbvio "o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingí-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.» (LUCKESI, 1999, p. 117). A partir destes registros e da avaliação, tanto dos professores como da própria equipe gestora em relação ao trabalho desenvolvido, fui começando a traçar meu perfil de trabalho, pois «desenvolver uma metodologia do registro pressupõe, contudo, reeducação do olhar do educador e, consequentemente, de suas interpretações acerca dos fatos escolares» (CASTRO, 2009, p. 18).

Menos nós, mais retalhos. As dúvidas ainda eram e são inúmeras, os nós eram muitos, mas assim como a Dorothy em "O mágico de Oz", estava buscando meu caminho de tijolos amarelos. No entanto, a avaliação e participação dos professores em minha constituição me mostrou que eu realmente precisava de toda a equipe para concretizar meu trabalho. Seria um pouco de cada um deles na minha formação. Seriam meus retalhos para, então, formar algo maior. Eu orientadora pedagógica.

4. Coser para formar

> Eu... eu... nem eu mesmo sei, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então. (Lewis Caroll, 2002)

Há um consenso entre os profissionais da educação da Rede Municipal de Campinas de que os orientadores pedagógicos sejam formadores dos professores. Segue-se a lógica de que professores formam alunos, OPs formam professores, coordenadores pedagógicos formam os OPs e supervisores formam os coordenadores pedagógicos (PIERINI, 2007). Mas como ser formadora se eu mesma estava em busca da minha formação? Como formar diversos professores de disciplinas distintas, que ansiavam não só por respostas prontas ou mágicas, mas principalmente por melhores condições de trabalho? Teria eu o direito de chegar impondo ideias e planos a partir das minhas observações e registros?

Sim, no início acreditava que sim. Que era possível e que tinha todo o direito de impor meus ideais. Pura ingenuidade.

Ao começar a enxergar o caminho de tijolos amarelos, tal qual a Dorothy, acreditei que já saberia por onde trilhar. Deixei de lado as belezas do caminho e segui em busca de um objetivo, afinal já sabia, através de minhas observações e re-

gistros e embasada pelo senso comum, que os professores deveriam ser formados logo, pois grande parte dos problemas rotineiros da escola poderiam ser creditados à falta de formação do corpo docente.

Ao agir assim, neguei toda construção profissional, social e afetiva do professor, mantive-me em um monólogo, acreditando ser essencial para a melhora da performance profissional dos discentes.

Na última aula da disciplina "Escola, Gestão e Cultura", do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, na qual ele lia, de forma emocionada, as narrativas de professoras coletadas durante seu percurso acadêmico, voltei a me redesenhar como profissional, pois, intuitivamente, já sabia que não poderia impor, transpor, nada aos professores. Já sabia que o processo de mudanças, de formação, é coletivo e não um monólogo.

> Ao dar ao outro a possibilidade de posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. (ALMEIDA, 2006, p. 85)

Era preciso ouvir todas as vozes. Era preciso retomar esse caminho.

4.1. Retalho a retalho – faz-se a colcha

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei
(Renato Teixeira, 1991)

Aos poucos fui percebendo que a formação durante os TDCs, eram importantes e viáveis, mas que para ocorrer transformações na práxis do educador era preciso mais.

A interação real, ouvir seus anseios e queixas não era só perder tempo.

> Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso a relação empática está intimamente ligada à construção da identidade. (ALMEIDA, 2006, p. 79)

Era preciso, então, ouvir os professores, escutá-los em suas queixas e transformar essas falas em ações de mudança.

Não podia, neste contexto, exercer o papel fiscalizador, cabia a mim a orien-

tação. Ainda que soubesse que os resultados escolares não eram satisfatórios, não tinha direito algum de responsabilizar alguém ou algumas posturas e metodologias.

> Entre a função controladora e a função formadora existem muitas diferenças. A função fiscalizadora outrora importante na história da educação brasileira não é mais o centro da importância do trabalho do orientador na escola. Há outros mecanismos de controle externo do trabalho do professores, como as avaliações institucionais, a Prova Brasil, a Provinha Brasil. (CAMPOS, 2010, p. 36)

Algumas das grandes preocupações destes professores era a dificuldade que enfrentavam em relação à indisciplina e a questão dos alunos com alfabetização não consolidada. O cenário estava posto: alunos precariamente alfabetizados, o que aumentava a indisciplina.

Surgiu, então, o primeiro alinhavo dos retalhos. Eu, enquanto orientadora pedagógica, em busca de uma identidade profissional e os professores em busca de respostas para as dificuldade cotidianas fomos, aos poucos, nos acertando. Posso dizer com toda segurança que a verdade do porqueiro de Agamemnon (LARROSA, 2004) me permite: iniciamos a construção de uma colcha de retalhos.

Digo colcha de retalhos porque acredito que assim fui me esboçando, juntando, alinhavando, costurando, remendando cada pedacinho dos meus colegas de profissão em minhas impressões. Comecei de fato a me constituir como orientadora pedagógica.

Mas, para tanto, não bastou apenas encontrar um assunto em comum, não tão simples assim. As mobilizações incomodam, geram conflitos, "há sempre um desconforto no ato de aprender, que se traduz por uma resistência" (ALMEIDA, 2006, p. 79). Então, por mais que todos soubessem que assuntos como indisciplina e alfabetização fossem reais e concretos naquele momento, muitos professores faziam uso da verdade do Agamemnon, com o poder da verdade (LARROSA, 2004). Assim, a negação em conhecer alguns pressupostos teóricos era comum. Porém, já era tarde para qualquer um de nós voltarmos atrás. Eu, OP, eles, professores, já estávamos, de certa forma, alinhavados pelo mesmo sentimento. Tentávamos compreender nosso papel na educação. Enquanto eu os escutava, ia tentando traçar estratégias de auxílio para as demandas. Seria isso um tipo de formação? Sim, seria. O tema alfabetização e indisciplina foi trabalhado ao longo de um ano de forma sistematizada e planejada. A percepção da importância do planejamento foi despontando. Planejar não podia ser algo distante da prática escolar.

Essa aproximação profissional planejada fortaleceu, de certo modo, a escola. Colegiados antes deixados no esquecimento, como Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Grêmio Estudantil, ambos de responsabilidade tanto de professores, como do orientador pedagógico, foram retomados e levados com seriedade.

O Projeto Pedagógico também passou a fortalecer o trabalho, embora sua construção nem sempre seja simples ou tranquila. Afirmo não ser simples porque quando diversas vozes se encontram, quando o coletivo se manifesta, é comum e saudável que o debate, o embate de ideias, ocorra e fortaleça mais os argumentos. Com tantas demandas diárias o planejamento passa a ser o ponto forte do trabalho.

> Como gestores, profissionais da educação, educadores, pensar a educação, o planejamento, implica pensá-los inseridos em um tempo, um espaço, um movimento onde forças contraditórias imprimem novos sentidos e significados à vida social-política-econômica. (PEREZ, 2009, p. 37)

Dessa maneira, as vozes foram sendo ouvidas, mas talvez ainda não me perceba como formadora, de fato. Prefiro provocar, levar à reflexão, desestabilizar. Mas tenho a convicção que não saí ilesa desta construção, afinal «não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender» (FREIRE, 1996 p. 12). Compreendi na prática a respeito do coletivo, ainda que tenha lido ou estudado a respeito, vejo que foi a necessidade, a prática, que me mostrou o que todo educador aprende, como dizia Vygotsky (1998), na interação com o outro.

Considerações Finais

> Não sou nada.
> Nunca serei nada.
> Não posso querer ser nada.
> À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.
> (Fernando Pessoa, 2013)

Ao tentar delinear quem é o orientador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campinas, fui deparando-me com diversas lembranças, anotações esquecidas, textos que havia prometido ler e estavam guardados, empoeirados. Essa retomada de reflexão acendeu, como há uns dois anos o fez a leitura do texto "Crise! Que crise?" do professor Dr. José Sanfelice, a vontade de refletir mais sobre educação. Mas refletir em conjunto, junto aos meus pares, colegas, amigos de cotidiano.

Costumo dizer aos professores que trabalham comigo que nunca podemos deixar a educação se tornar apenas "fazer coisas", cumprir cronograma, como uma indústria fordista. A educação, antes do fazer, deve ser reflexiva. Por esse motivo me incomodava muito e me incomoda ainda o fato de nós, OPs, cumprirmos tantas demandas.

> Na correria do dia-a-dia, o urgente não vem deixando tempo para o importante! Essa constatação, carregada de estranha obviedade, nos obriga quase a tratar como uma circunstância paralela e eventual aquela que deve ser considerada a marca humana por excelência: a capacidade de reflexão e consciência. (CORTELLA, 2006, p. 63)

A pausa reflexiva é necessária. As manifestações corriqueiras no dia a dia da escola engolem o nosso tempo. Tenho a impressão de, muitas vezes, trabalhar até o esgotamento sem nada ter feito de real. Faz-se urgente que políticas públicas eficazes tornem menos burocrático um trabalho tão humanizador como a educação. A falta de funcionários é evidente, o que acaba por comprometer o trabalho dos de-

mais.

Assim, o presente texto teve como primeira intenção esboçar o papel desse ator importante, que é o orientador pedagógico. Aliando a isso a importância do planejamento escolar, da avaliação e, principalmente, das narrativas pedagógicas, disciplinas que me foram apresentadas no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) e que realmente impactaram em minha formação.

Possivelmente não tenha conseguido alcançar o objetivo proposto pelo título do trabalho. Os registros aqui efetuados competem à minha história como profissional da educação, em um contexto específico, em uma certa unidade escolar, com um grupo específico de professores. Sou ainda uma colcha de retalhos em construção, não posso ainda ser definida.

No entanto, esses momentos reflexivos proporcionaram-me compreender o meu papel. Não minha função. Hoje sei que o trabalho só acontece na interação, no diálogo. A construção deve ser coletiva. O ouvir e o escutar se faz necessários. Sei também que o planejamento é meu instrumento de trabalho, mas também sei que as emergências não deixarão de existir, muito menos as diversas demandas.

Ainda que este registro não atenda às necessidades de toda uma rede de ensino, ele me auxiliará muito no meu traçado profissional. E deve servir de um início na caminhada pela estrada de tijolos amarelos em busca da identidade do orientador pedagógico.

Termino essa reflexão sendo outra pessoa, com mais retalhos alinhavados.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; e CHRISTOV Luiza Helene da Silva (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BARROS, Manoel de. Retrato do Artista Quando Coisa. Editora Record, 1998.

CAMPINAS. Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007.

CASTRO Edmilson de. In: PEREZ, José Roberto Rus (coord.). Estudo, pensamento e criação. Faculdade de Educação: Campinas, 2009

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. A Orientadora Pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2010.

CAROL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Petrópolis,RJ: Editora Arara Azul, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. Não nascemos prontos! Provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São

Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete (et al). Estudo, pensamento e criação. vol. III. Campinas, SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas, e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMINSKI, Paulo. O ex-extranho. São Paulo: Iluminuras, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: Educar. , n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Escolar. São Paulo: Cortez, 1999 .

PEREZ, José Roberto Rus. (coord.). Estudo, pensamento e criação. Faculdade de Educação: Campinas, 2009.

PESSOA, Fernando. Poemas Escolhidos de Álvaro de Campos. Lisboa: Assírio & Alvim, 2013 .

PIERINI, Adriana Stella. A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: um trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

QUINTANA, Mario. Do Caderno H. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

TEIXEIRA, Renato e SATER, Almir. Álbum: Renato Teixeira & Pena Branca e Xavantinho Ao vivo em Tatuí. Música: Tocando em Frente. Gravadora Kuarup Discos, 1991

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Planejamento e Avaliação: contribuições para gestão escolar

Silmara Paiva de Campos Lima[109]

Apresentação

Escrever um memorial, para mim, foi um desafio. Quando somos convidados a falar de nós mesmos, citar uma qualidade, ou um defeito, ficamos, por um tempo, a pensar e, tímidos, começamos a analisar e escapam algumas considerações.

Isso deve acontecer pelo menos com a maioria das pessoas. E fazer um relato de sua trajetória, digamos, é mesmo difícil, pois isso envolve muitos sentimentos.

Faz-nos reviver dores antigas, lembrar dos obstáculos, mas, enfim, temos que ser positivos, há muitas coisas boas também que nos alimentam e nos impulsionam.

Esse trabalho traz, em algumas linhas, um pouco de minha história pessoal com a experiência de mudança profissional vivenciada no Magistério, pois iniciei como professora de Ensino Fundamental e, atualmente, trabalho como vice-diretora na Prefeitura Municipal de Campinas-SP.

Prosseguindo, relato algumas de minhas experiências refletindo sobre como minha atuação na escola foi se dando com as contribuições sobre os estudos de Planejamento e Avaliação.

A opção pelo o eixo Planejamento e Avaliação vem ao encontro dos anseios e expectativas das situações vividas na escola referentes as dificuldades que enfrento diariamente com as demandas que vão surgindo e que merecem atenção especial e que, sem planejamento, levam a atuação da gestão a ficar muito prejudicada e fragilizada.

Não me aprofundo muito em tantos conceitos, cujos temas podem contribuir para a gestão escolar, no entanto, faço uma análise do quanto as aulas vivenciadas no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) foram de extrema importância para o meu dia a dia na escola.

Não há prática sem teoria, esse discurso é comum de se ouvir entre os profissionais do magistério, mas provar isto é diferente, pois alimenta nossa vontade de ir em busca de mais sobre o que estamos vivenciando, tantos desafios, entraves e obstáculos a serem superados. Momentos de formação valiosos, que plantaram em mim, sementes de questionamentos, com entendimento de que há uma lógica por trás dos empecilhos que vão nos surpreendendo e tentam nos esmorecer.

Por fim, faço algumas considerações finais, as quais, tenho certeza, não se esgotarão em mim, pois as que faço somente darão espaço para novas considerações que estão por vir, dando mais forças às nossas indagações, sabendo que não temos caminhos marcados, com rotas determinadas e bem sinalizadas, mas, sim, experiências que vão nos fortalecendo e sinalizando para onde devemos seguir.

109 Vice-diretora na EMEF Carmelina de Castro Rinco. Prefeitura Municipal de Campinas-SP.

1. Primeiros Vagões

Escrever um memorial me fez reviver antigas memórias: a infância, os meus gostos, minhas brincadeiras, minha escola, meus professores e colegas, e muitas cenas que me fizeram rememorar com alegria.

Esse exercício me fez refletir o quanto nossa vida é semelhante a uma viagem de trem, na qual, por muitos embarques e desembarques, pessoas vem e vão, mas, de alguma forma, vão deixando suas marcas em nós e também deixamos, de certa forma, nossas marcas no outro.

E o desafio é saber aproveitar ao máximo estes embarques, tornando-os mais agradáveis possíveis. Sabe-se que essa viagem poderá ter atropelos, algumas tristezas, sustos, mas, também, muitas surpresas boas e alegrias. E quando chegar o desembarque, estaremos preparados para o novo embarque e recomeçar mais experientes e confiantes.

Embarquei no Magistério em 1994, com meu ingresso no curso Normal no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no município de Mogi das Cruzes-SP.

Estudei em uma das últimas turmas em que se manteve o curso. Logo o curso foi extinto e começou a ser exigido como formação mínima para lecionar nas séries iniciais a Pedagogia ou o Curso Normal Superior.

Assim, formada em Magistério, iniciei o curso de Pedagogia, concluindo-o no ano de 2006, na Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes-SP.

A minha atuação como gestora educacional é recente, pois neste ano completo cinco anos desde que iniciei como vice-diretora na Prefeitura Municipal de Campinas, em uma Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF), na região sudoeste.

Meu interesse em trabalhar na gestão da escola não foi pelo desgaste na sala de aula, pois trabalhei em outra rede de ensino municipal por sete anos como professora de Ensino Fundamental I e professora de Educação Especial; o primeiro, no município de Itaquaquecetuba e, outro, no município de Suzano, ambos municípios da Grande São Paulo.

Minhas expectativas eram descobrir como um gestor poderia contribuir com uma escola mais criativa. Desejava que minha atuação fugisse de práticas pedagógicas tradicionais, tendo maior autonomia para a construção de trabalhos mais significativos, ou até mesmo inovadores.

Levando em consideração minha experiência como professora, destaco as minhas dificuldades em relação à gestão da escola, pois nos dois municípios em que atuei o modelo de gestão da escola era de nomeação por membros da Câmara Municipal. Estes profissionais, mesmo com boa vontade, muitas vezes não possuíam formação mínima ou experiência no cargo.

Sendo assim, estavam a serviço somente dos interesses políticos da ocasião,

tornando-se complicadores para a gestão da escola.

Outro ponto era que para os profissionais do magistério não havia progressão da carreira, desestimulando a atuação dos professores.

Esses fatores foram relevantes para que buscasse um sistema de ensino que já previsse um plano de cargos e carreiras, vislumbrando a evolução da carreira do magistério, gerando uma mudança considerável na minha vida.

Mudei com a minha família da cidade de Mogi das Cruzes para Campinas. Após devidamente instalada, o meu dia a dia corria com tantos desafios quanto o primeiro dia de adaptação à cidade e ao novo cargo de gestão, bem como ao Sistema Municipal de Educação do município.

O primeiro impacto foi a quantidade de siglas e nomenclaturas que estavam a minha frente para aprender e conseguir pôr em prática: Trabalho Docente Coletivo (TDC), Trabalho Docente Individual (TDI), Carga Horária Pedagógica (CHP), Hora Projeto (HP), Apoio Pedagógico (AP). Também as matrizes curriculares, cargas horárias de professores, entre outros. Juntamente com todas as legislações referentes a questões financeiras, que orientam a utilização dos recursos e a administração das contas da escola, como o Conta Escola (CE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Educação Integral – Mais Educação – e os recursos da Classe Hospitalar.

Foi assustador, pois eram muitas informações, procedimentos e especificidades que deveriam ser adotados em minha nova função. Até porque, quando ingressei, nossa escola não contava com a equipe gestora completa. Neste período de um ano, uma professora nos auxiliou muito, trabalhando afastada da sala de aula, na tentativa de minimizar a ausência da orientação pedagógica.

Já com a chegada da orientadora pedagógica na equipe e após um ano de minha experiência na escola, mais habituada com as demandas do dia a dia, sentia que era urgente a organização dos trabalhos da escola, pois não havia um planejamento de nossas ações enquanto equipe gestora, além do fato de que o que estava previsto no Projeto da Escola não servia como base para a realidade escolar que estava vivenciando.

Considerando muitas interferências e entraves que iam se apresentando, deixando distantes os objetivos da atuação da equipe gestora, assim como as diretrizes para um bom funcionamento da unidade escolar, meu trabalho de vice-diretora era de, muitas vezes, “apagar os incêndios” que, por vezes, surgiam no decorrer dos turnos.

Era frequente, no decorrer das aulas, muitos alunos serem encaminhados pelos professores para equipe gestora para que fossem orientados quanto à disciplina e falta de rendimento; constituindo prática constante e sem medida.

Neste período, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Iniciei o curso com muito entusiasmo, pois comecei a ter contato com vários professores que discutem e pesquisam práticas de gestão educacional, contribuindo muito para a minha formação e na construção de um repertório teórico que me levou a refletir sobre minha

prática.

Neste percurso, fui entendendo que não era claro o papel do gestor na escola, ou, talvez, que as expectativas eram de que o diretor fosse o único responsável em punir ou erradicar qualquer indisciplina que porventura acontecesse no espaço escolar.

Para Motta (2003), isso significa que, geralmente, deixa-se de lado a racionalidade com relação a valores, isto é, os modos de pensar que orientam ações ligadas ao que se percebe como desejável, adequado e inadequado, justo e injusto, e assim por diante, tendo o diretor da escola como balizador para julgar as ações indesejadas da escola.

Foram necessários estudos e muitas discussões levantadas nas aulas, onde pude identificar os conceitos de administração escolar que tem influenciado historicamente as práticas do gestor educacional.

Ganzelli (2009), em seu texto, explica que existem quatro construções teóricas sobre administração da educação, citando elas: administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante.

Estes conceitos são de extrema importância para a compreensão de alguns movimentos e processos que foram se consolidando sobre a administração e como a problematização desses conceitos vão afetar a gestão escolar.

Em outro ponto, Ganzelli (2009) faz definições sobre as quatro concepções e nos alerta, também, para a proximidade de seus significados.

De acordo com Ganzelli (2009):

> Administração eficiente: deriva da escola clássica de administração, considera o homem somente sob seu aspecto econômico, quanto mais produção melhor. (p. 13)
>
> Administração eficaz: continuação da escola clássica, porém dá-se o inicio a ênfase dos estudos do comportamento de grupo e as organizações informais nas empresas, redução de custos e aumento da produtividade por meio de resoluções de conflitos. (p. 14)
>
> Administração efetiva: a partir de conceitos pós Segunda Guerra Mundial, sofrendo fortes influências dos aspectos sociais e políticos. (p. 15)
>
> Administração relevante: o foco desse conceito vem ao encontro do atendimento das expectativas de quem sofre os efeitos dessa organização, preocupados com características culturais, valores éticos e conceitos que envolvem qualidade de vida e sustentabilidade e responsabilidade social. (p. 18)

Sob a ótica destes conceitos, pude refletir sobre a concepção de gestão instaurada no cotidiano escolar, fazendo-me pensar, com distanciamento dessa cadência, e entendendo o quanto tais conceitos influenciam o cotidiano da escola.

Foi quando comecei a perceber que o que acontece na escola tem uma razão

e uma lógica, não sendo uma simples infeliz coincidência.

Desde uma simples sigla, até a exigência de um documento e tantos outros exemplos, hoje consigo identificar, historicamente, os passos de como foram se constituindo esses processos tão questionáveis que são, muitas vezes, burocráticos e até próforma.

O que me faz, certamente, questionar minhas posturas e condutas no exercício de minha função de membro da equipe gestora da escola. Ganzelli (2009) também explica que, a partir da década de 90, com o processo de globalização da economia capitalista e o predomínio da ideologia neoliberal, começamos a observar grandes mudanças, sobretudo com a Reforma do Estado, com sua presença mínima, acentuando as relações de mercado como caminho para atendimento das necessidades sociais.

Com esse entendimento, tenho vivenciado uma tendência de gestão que vislumbra novas necessidades e significados, e que prima, em seus pressupostos, pela participação de todos da escola e de quem se beneficia dela.

E como fazer dar certo, atingir os objetivos da escola e os interesses coletivos?

Estes questionamentos fizeram parte desta formação e, com a contribuição dos professores e colegas, pude ir construindo alguns acertos, embora passando por vários atropelos, conferindo novas possibilidades e estratégias de gestão.

2. Planejamento: construção do Projeto Político Pedagógico

Contudo, as exigências da Secretaria Municipal de Educação sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) iniciaram, na escola, um trabalho de significação deste documento, que visa nortear todo o trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, meu trabalho foi o de refletir o quanto o Planejamento, conjuntamente com a Avaliação das ações, tende a contribuir para a gestão escolar e, efetivamente, mobilizar o coletivo da escola nas tomadas de decisões, visando a melhoria dos trabalhos.

Algumas das minhas questões eram: como garantiríamos a participação da comunidade na gestão escolar? Que práticas eram importantes para que a participação envolvesse o maior número de pessoas no planejamento da escola? Como fazer com que o Projeto Político Pedagógico saísse do papel e fosse real, vivido de fato?

Neste sentido, remeto-me às discussões ocorridas nas aulas com o professor Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan, que nos dizia como o planejamento pode ser um instrumento de transformação e produção de conhecimento, quando democrático e participativo, estando a serviço da ação.

Planejar, assim como é em nossa vida, de simples situações até as mais elaboradas, faz-se imprescindível, ainda mais se mais pessoas estão junto com você, se existem outros interesses, comuns ou não.

> Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p. 63)

Ao encontro deste entendimento, Bryan (2009) explica que planejamento e gestão são acordados como um processo de aprendizagem social ou coletiva, em que a aplicação do conhecimento teórico e sistemático é associado ao saber de natureza difusa (saber pessoal, saber popular), com o objetivo de transformar a realidade e gerar conhecimentos novos.

Assim, não via outro caminho a não ser buscar maior investimento nas vivências que proporcionassem a participação da comunidade escolar, contemplando, se não a totalidade das pessoas, ao menos a maioria. A autora Oliveira (2009) explica, de forma sucinta, como deve ocorrer a:

> Participação dessa comunidade na gestão escolar pode ser de várias formas: seja através de reuniões realizadas com a direção ou coordenação; seja pelo contato direto no dia a dia, com equipe diretiva, mediante os órgãos representativos existentes (Conselho de Escola, Associação de pais e Mestres, Grêmio estudantil, Conselho de Classe e outros). (p. 26)

Desse modo, nossa equipe priorizou as reuniões, onde ficavam estabelecidas nossas metas, estratégias e, também, as avaliações das ações. Eram elencadas as demandas, os encaminhamentos e os prazos. Assim como nas reuniões com os professores, o Trabalho Docente Coletivo, nosso esforço era para que toda a equipe gestora pudesse participar. Segue trecho do texto Plano da Equipe gestora do Projeto Político Pedagógico, Adendo 2013, da EMEF Carmelina de Castro Rinco.

> Propiciar a formação integral dos alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de sua aprendizagem. Considerando a qualidade do ambiente escolar e a adoção de indicadores de avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los,desenvolvendo trabalho coletivo tendo por referência o compromisso das pessoas (professores, funcionários, pais e alunos) com o Projeto Pedagógico, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de desempenho, e assim também promover a gestão participativa envolvendo os colegiados da escola (CE, CPA, AA, Representantes de sala), não só na tomada de decisões, mas na construção de uma escola de qualidade. Dar continuidade ao trabalho pedagógico realizado: Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da RMEC, bem como, a efetivação de ações pedagógicas que levem em conta os resultados das avaliações dos alunos e a atuação dos professores articulada ao Projeto Pedagógico e às necessidades de melhoria do rendimento escolar. Planejar, acompanhar e avaliar os serviços prestados pela

> escola em relação ao atendimento ao público, à manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros. (Projeto Político Pedagógico EMEF Carmelina de Castro Rinco, 2013, p. 49)

As ações para suprir as demandas levantas eram planejadas intencionalmente pela equipe, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2013):

> 1. Fortalecimento e qualificação do trabalho coletivo;
> 2. Garantir a construção, a implementação e avaliação do Plano Pedagógico;
> 3. Direcionar as práticas pedagógicas / administrativas para melhor organização do ambiente escolar;
> 4. Promover situações de interação e participação entre família e escola;
> 5. Mobilizar encontros dos diversos segmentos: Professores (reuniões coordenação de ciclos, CHP- coletivo = formações, planejamentos, TDC); Funcionários (reuniões periódicas); CPA reuniões mensais com alunos e pais, alunos do Conselho e representantes da turma;
> 6. Oportunizar momentos de formação e discussão do trabalho coletivo;
> 7. Organizar e orientar os atendimentos na secretaria da escola:
>
> A. atendimento ao público (orientação familiar, freqüência escolar, documentações e benefícios);
>
> B. atendimento às demandas da SME (sistemas operacionais, INTEGRE, PRODESP, SAD, SER, Projeto Presença, Convênios = Conta Escola, Conta Classe Hospitalar, PDDE = Programa Direto na Escola+ Educação Integral, Recursos Próprios);
>
> C. Acompanhamento e avaliação de registros diários individualizados dos alunos a respeito do rendimento e aproveitamento escolar (carômetro, caderno da turma, livro de ocorrência, caderno de comunicados internos, registros de TDI e outros. (p. 50)

Assim, tinha que estar claro que o trabalho da equipe gestora da escola exigia, também, ter um planejamento das ações e que, consolidando as ações, podíamos ir avaliando e legitimando, construindo o Projeto da escola, contemplando os princípios de participação, dando voz aos vários segmentos.

Deste modo, o ato de planejar e avaliar os passos dados reforçava a ideia de que esses elementos eram valiosos para a gestão da escola, pois estando no planejamento e estabelecido no Projeto Político Pedagógico, conseguíamos a garantia dessas ações positivas que vinham acontecendo na escola. Este movimento propiciava o replanejamento de ações já indesejadas. Para tanto, foram necessárias várias discussões com os diversos grupos, como professores, funcionários, pais e alunos, para que as ações de continuidade, ou não, fossem sinalizadas.

Essa organização acarretava, muitas vezes, em embates e resistências, pois havia os grupos de professores e funcionários que se mantinham na resistência de

qualquer orientação nova e que pensavam que era mais fácil criticar do que fazer diferente. O que me confortava era o quanto o desafio de envolver os grupos e desenvolver o hábito de participar começava a se consolidar. Reflito partindo dos estudos em que Motta (2003) destaca o quanto não estamos habituados a participar de decisões coletivas e da urgência de se prezar pela construção de um coletivo atuante na escola, em busca de qualidade no ensino:

> Participar também implica um desejo. Pessoas educadas em contextos muito autoritários podem simplesmente preferir não participar. Esse aspecto parece essencial, visto que a participação implica um alto grau de envolvimento e, com freqüência, o envolvimento implica desgaste emocional ou mesmo físico. (MOTTA, 2003, p. 371)

Essas reuniões aconteceram em diversos momentos, como na Reunião Participativa Avaliação Institucional (RPAI), reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA), nas Reuniões de Famílias e Educadores (RFE) e reuniões com alunos representantes de turmas.

Esses trabalhos intencionais despenderam de mim, penso que de toda equipe, muita energia e, também, exigiram muita persistência. Mas faria tudo de novo se necessário, pois acredito naquele ditado "água mole, em pedra dura tanto bate até que fura". Portanto, fomos muito insistentes para fazer o que foi planejado, avaliar em grupo as ações, sendo muito sistemáticas, ouvindo muitos desaforos, por vezes, mas ouvindo, também, muitos que não estavam habituados a se manifestar. Ouvia muitos funcionários dizendo: "não adianta a gente falar nada! ". Ou "só os professores podem falar sobre isso! ".

Era nítido o desgaste de tentar conquistar a participação das pessoas nas decisões da escola, gerava muitos conflitos entre os grupos e, por isso, o Planejamento das ações da equipe gestora, para mim, foi de extrema importância.

Ressalto que esse passo só foi possível pelo entendimento de que não se fazia gestão da escola sem planejamento. Este foi o lema do meu trabalho e tínhamos o desafio de envolver a maioria das pessoas, para que todos pudessem se identificar nas ações e, consequentemente, se sentirem pertencentes ao Projeto da escola.

Os entraves e os embates continuaram acontecendo, mas, ao mesmo tempo, muitas experiências nos sinalizavam que era possível envolver todos e deixar claro os propósitos da escola. Estas ações começaram a impactar no desempenho dos alunos, na articulação dos saberes no conhecimento da rotina escolar e algumas questões iam se tornando necessárias de se retomar: sobre quem eram os alunos que eram atendidos; onde moravam; oriundos de qual classe social; qual era o acesso da maioria à cultura, lazer e saúde; entre outros aspectos relevantes para a compreensão da realidade escolar.

Tais questões sempre me inquietaram ao pensar no planejamento da escola, rumo a construção do Projeto Político Pedagógico. Assim, pude compreender na prática as indagações feitas no CEGE, na disciplina de "Planejamento Educacional e Avaliação[110]", sobre a razão de planejar na escola. Quem são os sujeitos desta escola

110 Módulo de Planejamento Educacional e Avaliação na Escola, Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), ministrado pelos professores Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan e Dra. Ana Elisa

pública em que atuo? No que implica partir dos sujeitos para, em seguida, discutir os procedimentos? O que esta opção intenciona? Como olhar para as formas de consulta e de participação dos vários sujeitos – alunos, pais, comunidade, professores – e o que tudo isso tem a ver com a minha função na escola como gestora?

O compromisso era pensar um Projeto Político Pedagógico que realmente atendesse as necessidades desses alunos. Para tanto, foi necessária uma etapa prévia: o reconhecimento da realidade da escola.

Para contribuir com o levantamento de dados, foi organizado pela CPA um questionário através do qual os alunos integrantes pudessem fazer um exercício de pesquisa, entrevistando colegas e coletando os dados, para que tivéssemos um panorama mais atual da caracterização da comunidade.

Essa estratégia de convidar os alunos neste processo foi de extrema importância, pois dessas vivências outras atividades com o envolvimento e liderança de alunos começaram a se efetivar, como campanhas de preservação da escola, organização de grupos de estudos, projetos interdisciplinares com temas trazidos das discussões nas reuniões da CPA, estudos do meio, atividades extra-classe, dentre outras.

Ao encontro dessa estratégia, Ganzeli (2009) destaca a importância do se ter o Projeto Político Pedagógico construído com a participação de todos os envolvidos na unidade escolar, dando significados aos anseios dos presentes, possibilitando o comprometimento coletivo e democrático e sua concretização.

A constituição desse trabalho muitas vezes ia se dando com exaustão, pelo excesso de demandas burocráticas vindas da Secretaria Municipal de Educação e a dificuldade em se lidar com as relações de trabalho em que, imersa, me sentia, muitas vezes, solitária, pois trabalhar na gestão implica também nesse isolamento, mas, por sorte, estávamos em três gestoras.

Por isso descrevo aqui, neste memorial, o quanto foi importante as aulas do CEGE para que fossem garantidas minhas forças no dia a dia do meu trabalho, ora pelas trocas com os colegas de Rede, ora pelos estudos propostos pelos professores, que vinham ao encontro do que estava vivendo na escola.

Atrelado à exigência da construção do Projeto Político Pedagógico, tive que entender que o planejar viria junto com o avaliar e que a participação dos alunos e familiares eram de extrema importância para a efetivação de qualquer ação.

De acordo com as contribuições de Ganzeli (2009), entendo que o Projeto da escola só terá sentido ao passo que a realidade de cada escola for pensada e planejada segundo as suas características específicas. Sendo assim, o planejamento caracteriza-se, desta forma, como um processo ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar e replanejar.

E, com esta análise, a sistematização deste processo possibilitou a identificação de pontos extremamente relevantes, desde a falta de estrutura física da escola, como falta de funcionários de apoio na secretaria da escola e apoio pedagógico, até as expectativas dos alunos em relação a escola e a aprendizagem.

Spaolonzi Queiroz Assis, ambos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Tais pontos foram elencados e discutidos, constituindo-se como os indicadores para a construção do PPP e de novos planos de trabalhos da CPA.

Prioridades	Ações	Responsáveis	Prazo
Coleta de dados para caracterização da comunidade escolar – Projeto Pedagógico 2013	Elaboração da pesquisa Realização da pesquisa Tabulação dos dados Devolutiva para Comunidade escolar	CPA: cada segmento	Fevereiro, Março e Abril
Apropriação dos indicadores e resultados das Avaliações internas e externas	Documentos e Registros dos indicadores Apresentação dos resultados: IDEB, Provinha Brasil, Devolutiva das Avaliações Diagnósticas	Equipe Gestora e CPA	Fevereiro e Março
Elaboração, implementação e avaliação de outros indicadores de avaliação do ensino e aprendizagem	A partir dos indicadores que temos, procurar qualificar este processo avaliativo junto à CPA	Equipe Gestora e CPA	Durante o ano letivo
Excesso de faltas dos alunos	Buscar ações mais efetivas que sanem esta dificuldade	Equipe Gestora e CPA	No decorrer do ano letivo

1-Tabela utilizada nas reuniões de CPA.

Essa organização foi muito importante nas reuniões da CPA, pois destacava os problemas já com os encaminhamentos, prazos e responsáveis para o atendimento das demandas elencadas. Dessa forma, construía-se a sensação de confiabilidade e de que haveria um compromisso de buscar soluções para os problemas que iam se apresentado.

Aos poucos fui sentindo, então, o quão era importante minha atuação como gestora no sentido de corroborar com a escola em seus desafios de transformação e lutas por uma educação de qualidade que atendesse, de fato, nossos alunos e as demandas reais que incomodavam a escola. Motta (2003) explica que aos administradores educacionais cabe, especialmente, o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadei-

ramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas também em termos de distribuição do poder.

Revivendo essas ações e concordando com as ideias desenvolvidas ainda nas aulas sobre Planejamento e Gestão, agora com a professora Dra. Ana Elisa Spaolonzi, pude reafirmar e destacar uma de suas observações sobre a construção do Projeto Político Pedagógico: que ele se faz em uma reconstrução diária, sob a luz de um planejamento escolar que identifique e determine diretrizes e propostas de ações em busca da melhoria da escola, com intuito de atender quem precisa da escola para aprender, ter acesso a bens culturais, políticos e econômicos e para participar.

Nas palavras da professora: "Esta intervenção será tanto mais educativa e formativa e política, quanto maior e efetivo for o processo de inclusão, consulta e participação democrática dos sujeitos." [111]

3. Avaliação

Como já explicado anteriormente quando falamos de planejamento, o termo avaliação deve vir junto, pois os dois conceitos devem dialogar, ou seja, não se faz planejamento sem avaliar.

Referindo-me às ações vivenciadas no Plano de Gestão e na construção do Projeto Político Pedagógico da escola em que atuei neste período como vice-diretora, a EMEF Carmelina de Castro Rinco, percebia esse movimento de avaliar, mesmo que informalmente. Sempre alguém tinha um comentário a fazer sobre o que acontecia na escola, sobre algum projeto que acontecia, ou mesmo sobre a aprendizagem dos alunos no tangente ao cumprimento dos conteúdos previstos para um ciclo e trimestre.

Dessa forma, dando andamento aos trabalhos elaborados pela CPA e nas reuniões coordenadas pela orientadora pedagógica, começamos a olhar para a avaliação da escola no sentido de fortalecer o planejamento das ações, qualificando e validando as próximas ações projetadas pelo grupo de professores, funcionários, pais e alunos.

Claro que esse processo não é nada fácil, uma vez que tínhamos que exercer uma posição de imparcialidade, pois o mais importante era que as pessoas se sentissem à vontade para compartilhar seus anseios e suas expectativas em relação à escola, seus avanços e as dificuldades.

Sentia, muitas vezes, revolta e chateação, por haver no grupo ainda muita resistência, pessoas que se manifestavam contra a participação de pais e de alunos nas reuniões de Conselho de Escola e CPA e, ao mesmo tempo, percebia os avanços com o sucesso dos trabalhos que iam acontecendo na escola.

Os compromissos firmados no Planejamento, não só da equipe gestora, mas com a distribuição de tarefas, bem como as demandas levantadas, começavam a ser efetivadas e, simultaneamente, a avaliação das ações, mesmo que informal, ficava mais fácil de acontecer, já mostrando alguns sucessos e, também, as dificuldades.

111 Fala da professora Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, em discussão trazida nas aulas de Planejamento e Avaliação no CEGE, 2014.

Contudo, as reuniões de TDC tinham como objetivo, além de estudar e planejar, começar a avaliar as ações já traçando encaminhamentos futuros.

Apesar de saber que a avaliação acontece informalmente nas salas de professores, em conversas de funcionários, eu e minhas colegas de equipe tínhamos uma preocupação em valorizar a avaliação formal e sistematizada de modo que fossem realmente nosso termômetro, que nos sinalizasse os caminhos.

No calendário da escola, temos previstas no mínimo três reuniões anuais nas quais acontecem as RPAI. Observávamos, na escola, uma tendência de, nestes dias, ocorrerem muitas acareações, muitos embates e conflitos entre gestão, professores e funcionários. Com clima muito pesado, era difícil de entender o objetivo maior das reuniões, que era avaliar a escola, seus projetos, seus propósitos para, coletivamente, se direcionasse os novos rumos.

Esse fato pode ser conferido nas atas registradas das RPAIS anteriores ao meu ingresso na escola. Eu não concordava com esse modelo de reunião, até porque se fosse neste formato não teria condições emocionais para suportar nem mesmo uma reunião que tivesse que coordenar.

Então, tinha um desafio muito grande, que envolvia qualificar esses momentos de Reuniões e, ao mesmo tempo, construir indicativos para os próximos passos da escola, contando com a colaboração de todos os segmentos.

Uma das exigências era que contássemos com a presença de todos nos dias de reuniões, não era opcional participar.

Nada democrático, pode ser essa a expressão. No entanto, era necessário que o exercício de participação, de expor ideias e perspectivas, fosse desenvolvido não só pelos professores, mas, também, pelos funcionários, pais e alunos que, muitas vezes, alegavam não ter condições de manifestar-se sobre as decisões coletivas da escola.

Avaliar a escola vai além do espaço da sala de aula. Significa ter em mãos um instrumento valioso de ampliação das ações da escola, no sentido de clareza sobre o ensino que é de fato ofertado, como ele acontece na escola, quais recursos e com quem contamos na escola para que o processo de aprendizagem ocorra, dentre outros aspectos que podemos identificar, sob vários ângulos e analises. De acordo com o professor Dr. Bryan "a avaliação não dever ser um instrumento de mero controle, de poder, ela deve visar o crescimento pessoal e coletivo"[112].

Ter essa compreensão, a partir das aulas da disciplina de "Avaliação e Planejamento", nos leva a pensar o quanto, muitas vezes, nos imbuímos de um poder desnecessário e perdemos a chance de ampliação de compartilhamento e de novas possibilidades.

Sendo assim, a avaliação institucional ganhou um papel muito importante para o planejamento das ações futuras, vindo ao encontro da reflexão trazida pela professora Dra. Ana Elisa Spaolonzi[113], sobre considerar todos os aspectos da dinâmica da escola, como observa-se nos exemplos a seguir:

112 Fala do professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, em trecho de discussão nas aulas do CEGE.
113 Fala da professora Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, em conceitos discutidos nas aulas do curso Gestão Escolar, em 31 de maio de 2014.

Estrutura

- Órgão de administração e gestão;
- Recursos;
- Finalidades educativas;
- Currículo;
- Formas de participação e práticas educativas.

Política

- Expectativas e necessidades;
- Relações Interpessoais;
- Interações com o Estado, sociedade e comunidade local;
- Percursos realizados;
- Sucessos e dificuldades.

Baseado neste estudo, foi realizado um investimento em várias estratégias que oportunizassem discussões, bem como oferta de momentos de formação com toda a comunidade escolar acerca do tema central do Projeto Político Pedagógico, para que houvesse apropriação pelos grupos, levando a novas indicações e encaminhamentos de planejamento.

Para tanto, foram organizadas atividades que contribuíram para o envolvimento da comunidade com o tema trabalhado no Projeto Político Pedagógico: "Convivendo com o outro: eu, nós e o mundo". Uma proposta de transformação, pautada no princípio do trabalho coletivo e na perspectiva da gestão democrática.

1ª Atividade:

Apresentação do PPP 2013 e Palestra Ética e Cidadania

Tema: Eu, nós e o mundo – convivendo com o outro: uma proposta de transformação, com o Professor Msc. José Eymard da Silva, da Pontifícia Univeridade Católica de Campinas (PUC/Camp).

Ementa: Distinção entre Ética e moral. Conceituação. O homem como ser livre e dotado de consciência moral. Impactos sociais e ambientais da nova ordem econômica mundial. O exercício da cidadania.

Objetivo: Refletir sobre o tema "Ética e Cidadania" na perspectiva filosófica, iniciando o estudo sobre o eixo norteador do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar "Ética e Cidadania", bem como contribuir para a ressignificação da práxis pedagógica da própria comunidade escolar.

2ª Atividade:

Apresentação teatral na escola de "Dom Quixote" de Aleixo e Lalli, que procuram

fazer o espectador aprender sobre amizade, compaixão, idealismo e se questionar sobre questões fundamentais da humanidade, como na cena dos moinhos. Para Dom Quixote, moinhos são gigantes. Fazendo uma analogia desta peça com o trabalho pedagógico na escola, realizamos a seguinte reflexão: e para nós, o que são? Quem são nossos gigantes?

Segue realese recebido para ilustração:

3ª Atividade:

Visita ao Museu da TAM – São Carlos-SP

O objetivo desta ação foi proporcionar aos professores e funcionários uma atividade cultural da qual os alunos vinham participando. Esta vivência contribuiu, também, para que todos tivessem o entendimento das possibilidades pedagógicas nos estudos do meio e atividades extra-curriculares.

> Com mais de 20.000 m² de área e com a chancela de ser o maior museu de aviação do mundo mantido por uma companhia aérea privada. O museu TAM foi criado da restauração de um antigo monomotor Cessna dos irmãos Amaro, o qual os inspirou na realização do sonho de preservar a memória da aviação e de homenagear um homem que há mais de 100 anos sonhou que podia voar. Seu trabalho árduo e persistente o levou a concretização do que é hoje um dos transportes mais modernos do mundo. Hoje contamos com mais de 90 aeronaves entre pioneiros, clássicos, jatos e caças, a maioria em plenas condições de vôo, além de simuladores, túnel multimídia, Espaço TAM Kids, Espaço propulsão, Torre de Controle, Espaço Moda e uma ala dedicada exclusivamente a trajetória evolutiva da própria TAM é entrar em um túnel do tempo com destino. (In: http://www.museutam.com.br/o_museu.php, acesso em

08/06/2015).

(Imagem retirada de http://www.museutam.com.br/o_museu.php, acesso em 08/06/2015)

Essas atividades não se encerram em si, pois percebi que, a longo prazo, é possível haver um envolvimento coletivo da escola, provocando atitudes participativas e, ao mesmo tempo, resgatando a função da escola, que é ser um espaço de construção de conhecimento e de estabelecimento de relações.

E, para sistematizar a avaliação institucional, foram organizados instrumentos que servissem de subsídio nas reuniões, onde os participantes teriam momentos de fala.

A metodologia utilizada de questionários foi um passo importante para os trabalhos, pois não era comum a utilização de registros para validação da dinâmica da escola. Foi fácil tal percepção, pois na primeira iniciativa as pessoas pouco se manifestaram, mas o exercício foi aprimorando a prática.

Bryan (2009) reforça a ideia de que sistematizar a avaliação com objetivos é dar sentido e direção à escola, partindo das vivências, rememorando as experiências por diversas fontes, nos permitindo reconstruir, historicizar e publicizar as práticas, dialogando com todos os segmentos da escola.

Considero relevante a demonstração dos instrumentos utilizados, pois exerceram papel importante no processo de sistematização da avaliação. Foram construídos também com a colaboração dos membros da CPA, especialmente por professores e funcionários que, ansiosos por mudanças na escola, trabalhavam tanto na construção dos instrumentos, quanto na tabulação de dados que seriam utilizados nas reuniões de Avaliação.

Pela sua importância para esta reflexão, segue ilustração dos instrumentos de avaliação utilizados:

1º instrumento de Avaliação -Ficha auto-avaliação: Funcionários

A reflexão sobre o próprio desempenho é um meio eficiente para que possamos identificar e corrigir nossos erros. Marque com um X os níveis de desempenho (satisfação/compromisso/envolvimento) do seu trabalho

CARACTERÍSTICA	IDENTIFICAÇÃO DE OCORRÊNCIA			
Aceitação à diversidade	3	2	1	0
Alegria				
Compromisso				
Compartilhamento				
Cooperação/ espírito de equipe				
Comunicação aberta e disseminada				
Engajamento				
Entusiasmo				
Formalidade				
Nível elevado de aspiração em relação a seu trabalho				
Organização				
Otimismo				
Proatividade				
Renovação contínua				
Responsabilidade assumida como própria				
Respeito				
Tolerância				
União				
Valorização				
Visão de futuro				

FICHA DE AVALIAÇÃO PROFESSOR

A reflexão sobre o próprio desempenho é um meio eficiente para que possamos identificar e corrigir nossos erros.

Utilize as notas de 1 a 5, conforme a escala

1= (A) atende menos que 60 2=(B) atende de 60 a 70

3= (C) atende de 71 a 83 4=(D) atende de 84 a 94

5=(E) atende de 95 a 100

1 Sobre o plano de ensino : Disponibiliza-o nas datas previstas, utilizando ao longo do semestre em sala de aula.

(Elaboro, entrego e apresento o planejamento da minha disciplina, contemplando atividades que dão um norte pedagógico aos conteúdos, empenhando-me em divulgar e executar flexivelmente este planejamento durante o semestre.)(_____)

2 Calendário escolar : Cumpre a carga horária e o conteúdo da disciplina conforme o planejado?

(Cumpro o calendário acadêmico, ou seja: ministro todas as aulas nos dias letivos planejados e propostos.) (_____)

- Metodologia :Utiliza procedimentos didáticos adequados às disciplinas que leciona, com adequação de conteúdo, clareza e objetividade, preocupando-se com a aprendizagem do aluno?

(Busco diversificar as aulas, aprimorando os recursos pedagógicos, informações e apoios necessários para promover e garantir o aprendizado do aluno.(_____)

- Relacionamento com a comunidade escolar. Possui bom relacionamento interpessoal com a comunidade escolar. (Tenho facilidade em fornecer e receber retornos avaliativos às situações do dia -a- dia. Busco melhoria continuada no relacionamento e no atendimento as solicitações.

(_____)

8. Pesquisa : Estimula e participa com os alunos de atividades de pesquisa, buscando a divulgação e publicação dos resultados.(Utiliza técnicas envolventes e estimulo o desenvolvimento de trabalhos ou práticas de pesquisas dentro ou fora da sala de aula.)(_____)

1. Formação continuada: Participa ativamente do grupo de formação continuada, e outras reuniões se for o caso.(Participo ativamente da formação oferecida pela SME, e das organizadas pela escola.)

(_____)

Interesse e motivação: Apresenta interesse e motivação para ministrar as aulas

(Esforço-me para envolver os alunos nas atividades estabelecendo relações entre o conhecimento e a realidade, de forma a dar sentido e significado ao trabalho.(_____)

- Avaliação; Avalia de forma a identificar, crítica e flexivelmente os avanços e dificuldades na aprendizagem dos alunos e replanejar se necessário?

(Utilizo diferentes procedimentos, coerentes com os conteúdos e a metodologia utilizada. Realizo as retomadas de conteúdos necessárias. (_____)

Faça os apontamentos necessários e sugestões para o ano letivo de 2014.

2º INSTRUMENTO: AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

❖ Apontar suas considerações sobre os diversos tempos pedagógicos, espaços escolares e atividades pedagógicas:

TEMPOS PEDAGÓGICOS			
CHP/FORMAÇÃO	TDI	RPAIS	CC, CE, CPAS
ESCOLA FORMAÇÃO			
EIXO NORTEADOR			
1-Quais foram as contribuições efetivas para sua prática pedagógica?			
ESTUDOS DO MEIO/ ATIVIDADES EXTRA CLASSE			
PARCERIAS : Psicóloga, IBM, Casa das Andorinhas			
REUNIÕES DE PAIS			
ATENDIMENTO DA SECRETARIA/ ATENDIMENTO			

UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES				
LIED	BIBLIOTECA	QUADRA	BRINQUEDOTECA	PARQUE

As vivências que citei, como as atividades de formação, e mesmo a sistematização dos questionários para a construção de momentos de participação coletiva e na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, tiveram um peso muito grande, no entanto reconheço que não servem de receita para se constituir tal feito, mas, sim, como referência para inspirar ações neste sentido.

No entanto, Camargo (2007) nos explica que cabe, sim, a nós educadores, compreender concepções e crenças: saber de onde surgiram, de quais estratégias e problemas fazem parte, como foram ou são usadas e quais efeitos que causaram ou ainda causam? Pois cada escola apresenta uma realidade, uma cultura, com necessidades e especificidades que não conseguimos ilustrar plenamente, mas com o entendimento de que é possível olhar para o todo, dando voz para aqueles que não se julgam em condições de colaborar com os projetos da escola, por exercer uma função que não seja a de professor.

Neste modo de fazer, posso dizer assim, não cabem, certamente, posturas autoritárias, mas, sim, a persistência em fortalecer os espaços de decisões coletivas, pois de nada servirá todo o esforço em organizar métodos de planejamento e sistematizar a avaliação se não houver o compromisso de todos em fortalecer os espaços

coletivos, como a participação das CPAs e Conselho de Escola, as reuniões de TDCs, RPAIs, dentre outros movimentos na escola que garantem a participação e o olhar para as necessidades e avanços.

Tudo vai depender, também, do tratamento que será dado para as demandas levantadas coletivamente, os problemas que vão surgindo e os encaminhamentos que serão direcionados. Se partirem de decisão individual, possivelmente terão muita chance de dar errado, enquanto os compromissos firmados coletivamente tenderão à divisão e equalização dos pesos das responsabilidades.

Hoje sei que estar aberto para a voz do outro traz muitas implicações, pois não existe uma única verdade ou desejo, mas vários olhares para determinadas situações ou processos.

Temos, sim, uma verdade: a de que as diferenças ficarão evidentes, pois serão vários pontos de vista, não só as de quem está na gestão da escola.

Assim, faz-se necessário um olhar mais apurado sobre as questões das diferenças que vão se apresentando na escola e que vão dando o tom do dia a dia.

Neste contexto, Andrade (2007) ressalta que o conhecimento do outro pode, ou não, possibilitar um conhecimento de si mesmo. Deste modo, faz-se importante analisar diversas situações na perspectiva da provisoriedade e parcialidade.

No último módulo do curso, com as contribuições das professoras Dra. Ana Inês Pestruscio[114] e Dra. Ângela Soligo[115], discutimos um pouco sobre estar sensível às diferenças presentes na escola e, de forma prática, levantamos várias situações em que notamos essas diferenças. Muitas vezes nos posicionamos como neutros ou assumimos a nossa fragilidade em lidar com tais situações. Mas quando falamos de avaliação, falamos do outro também. E, muitas vezes, desconsideramos que o outro é diferente e que, de alguma forma, tendenciosamente excluímos ou anulamos qualquer contribuição que o sujeito possa fazer. O que é muito comum quando se trata da participação da família na escola, pois há uma distância muito grande entre pais e escola, de forma que ouvimos de ambos lados muitas acusações e justificativas do fracasso escolar dos alunos. De um lado, professores alegam que as famílias de hoje não educam seus filhos e, de outro, famílias afirmam que a escola de hoje não ensina como a de antigamente.

Caberiam muitas discussões sobre tais ideias equivocadas, no entanto faço uma reflexão sobre o quanto sempre estamos a serviço de uma política dominante e elitista, quando mais uma vez não damos voz a quem de fato utiliza-se e precisa da escola.

Sobre a participação da família, sobretudo na avaliação da escola, é um tema que ainda necessita de muito investimento. Faz-se preciso desmitificar ideias de que a família não tem competência de tratar dos interesses coletivos da escola, entender seus propósitos e contribuir para uma escola de qualidade e democrática.

114 Professora Doutora. do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação Continuada. Docente do CEGE.

115 Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação UNICAMP. Pesquisadora Grupo de Pesquisas Diferenças e Subjetividade em Educação. Docente do CEGE.

Considerações Finais

Ao escrever, além do som do teclado do computador sendo digitado compassadamente, escuto dentro de mim o professor Dr. Sergio Leite[116] em uma das aulas, repetindo em tom convidativo: "memorial tem que escrever com a alma! É sua fala, você pode escrever!"

Fico, é claro, absorta com tantos textos lidos, tantas discussões. Mas, e aí? O que fazer agora que acabaram-se os dias de curso? Sábados, longos sábados, que durante dois anos tive a grande oportunidade de passar na UNICAMP, conjuntamente com vários colegas gestores da Rede Municipal de Campinas.

A minha sensação, agora, além do dever cumprido, é do sabor de quero mais. Tenho certeza do quanto esta formação foi importante para a minha carreira, devido ao contato com os materiais oferecidos e a forma como os professores suscitaram em mim o desejo de continuar a labuta que, hoje sei, não terá fim. Mas, sinto-me mais confiante e experiente, como disse anteriormente, para um novo embarque.

Quantas foram as discussões e explicações que vivenciei, durante as quais, fascinada, pensava: "pôxa, é isso mesmo! Como não pensei nisso antes?"

E quantos questionamentos me perseguiam durante a semana até o encontro seguinte. E as conversas continuavam em casa, com marido e filha, que pacientemente escutavam meus questionamentos e descobertas.

Os temas abordados neste Memorial, para mim, têm sido como alicerces para o meu trabalho, pois trabalhar como gestora em uma escola de Ensino Fundamental, como sempre ouvimos dizer, não é fácil!

Mas o meu olhar, hoje, é mais tranquilo, no sentido de que sei que há jeitos diferentes de fazer e um deles é compartilhar, é não fazer sozinho.

E, para isso, tenho que conhecer a essência do trabalho. Algumas das perguntas que permearam o meu Memorial foram: como e para quem planejar a escola? Quem são as pessoas para quem planejo a escola? E como é a participação destas pessoas neste processo? Pensar tudo isso implica, para mim, em uma palavra: Liberdade!

Sim, liberdade para ser feliz e realmente acreditar que é possível trabalhar na gestão da escola sem ter um peso enorme nas costas e, sim, dividindo as ideias, compartilhando as responsabilidades.

Alcançando sucesso coletivo! Com vários olhares e muitas mãos na massa, fazendo exatamente o contrário do que esperam que façamos. Pois, é fato que no dia a dia, com a rotina do cotidiano, as demandas burocráticas tentam nos esgotar, mas cabe, sim, retomar e marcar nossos propósitos de fazer diferente, não ficando somente no discurso, mas em práticas participativas e colaborativas em que todos nós somos protagonistas.

116 Professor Doutor do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação UNICAMP. Pesquisador Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita. Docente e orientador de Memoriais do CEGE. Organizador do presente livro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. O espaço escolar como espaço de produção de sujeitos cidadãos. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Marcio (orgs). Cotidiano Escolar: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

BRYAN, Newton Antônio Paciulli. Planejamento participativo e Gestão democrática: da teoria à ação. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (org). Estudo, pensamento e criação. v. II. Campinas,SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Marcio (orgs). Cotidiano Escolar: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

EMEF CARMELINA DE CASTRO RINCO. Projeto Político Pedagógico. Adendos ao Projeto, 2013.

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (org). Estudo, pensamento e criação. v. III. Campinas,SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

_____. Reinventando a escola pública: por nós mesmos. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MUSEU DA TAM. Disponível em : http://www.museutam.com.br/o_museu.php. Acesso em 08/06/2015.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Administração e participação: reflexões para educação. Educação e Pesquisa. v. 29, n. 2, p. 369-373 São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Autonomia e gestão democrática. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (org). Estudo, pensamento e criação. v. III. Campinas,SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação Institucional como Instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas,SP: Prefeitura Municipal de Campinas, SME, 2012.

PARTE VII

GESTÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Gestão Escolar, o Trato com as Relações Étnico-Raciais e a Afetividade

Fátima Aparecida Jesus da Silva[117]

Apresentação

> (..) o negro vem a ser a pedra de toque da revolução democrática na sociedade brasileira. A democracia só será realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. (FERNANDES, 1989, p. 23)

O presente texto se apresenta como o registro de nossos estudos e reflexões iniciais sobre o assunto aqui tratado e, portanto, não tem a presunção de esgotar a discussão, ao contrário, ele representa a abertura de um longo processo dialógico ao qual retornaremos em tempo oportuno.

Desta forma, tendo em vista o esforço de todos os profissionais envolvidos neste Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), o qual se junta ao nosso empenho no sentido de, segundo Lombardi (2007), não ver na escola a panaceia para todos os males da sociedade. Mas, também conforme Lombardi (2007), como cidadãos, e de modo especial, pelo fato de nossa atuação profissional estar inserida na área educacional, assumimos a responsabilidade de colaborar para a construção de uma escola nova, que esteja num movimento constante de articulação cada vez mais coerente com um projeto político-pedagógico que vise a fazer da instituição escolar um instrumento de construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Na perspectiva de construção dessa escola nova, coloco-me a refletir, enquanto gestora educacional, sobre as atitudes, discursos e ações presentes em meu fazer profissional e no fazer profissional dos demais trabalhadores da escola, os quais ensejam a constituição de todo o aparato material e imaterial, físico e simbólico que encerra a instituição escolar. Desse modo, abordo aqui, os temas: gestão educacional, o trato com as relações étnico-raciais e a afetividade; tendo o intuito de refletir sobre o impacto do Curso de Especialização em Gestão Educacional em meu fazer cotidiano, enquanto gestora educacional, na direção da construção dessa escola nova.

Nessa perspectiva, é que no primeiro capítulo, descrevo minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, vinculando-as a vivências relativas tanto à questão étnico-racial, quanto à afetividade.

No segundo capítulo, abordo algumas ideologias, conceitos e práticas relacionadas à questão das relações étnico-raciais, bem como comento algumas das formas de manifestação de preconceito e racismo na escola.

117 Fátima Aparecida Jesus da Silva foi aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) de 2013 a 2015, e é Diretora Educacional da EMEF Profª Anália Ferraz da Costa Couto na Prefeitura Municipal de Campinas.

O terceiro capítulo, dedico à reflexão acerca do conceito de gestão escolar e de afetividade, abordando algumas implicações entre ambos, e os relaciono à questão étnico-racial na dinâmica escolar.

1. Trajetória pessoal, acadêmica e profissional

Ao elaborar meu memorial de formação no Curso de Especialização em Gestão Educacional, acredito ser importante não prescindir de tratar, ainda que de maneira breve, das trajetórias acadêmicas, de docente e de gestora, além de narrar momentos, acontecimentos e aspectos de minha vida pessoal que considero relevantes.

Venho de uma família de negros lavradores. Tenho origem familiar africana. Não tenho conhecimento acerca de quando e em que região do país chegaram as mulheres e homens negros dos quais descendo. Meus avós maternos e todos os seus, se fixaram no município de Vinhedo-SP, em local onde ainda hoje as novas gerações vêm construindo suas famílias, seus lares, suas vidas.

A preservação de alguns costumes, hábitos e modos de vida oriundos da cultura afro-brasileira, foi sempre muito cuidada pela minha avó materna. Ela[118], mulher negra, benzedeira, de personalidade marcante e um sábio modo de vida, influenciou a muitos com sua fé inabalável, sabedoria, determinação, resistência e fortaleza. Viveu lúcida e trabalhando no atendimento a muitos que a procuravam até os 106 anos. Não era alfabetizada, mas soube ler o mundo (FREIRE, 1994), e escrever em sua história, através de seus feitos, uma belíssima trajetória de vida. Importante tratar aqui sobre uma manifestação cultural afro-brasileira com a qual tenho convivido durante toda a minha vida, o samba de roda[119] ou samba de bumbo. Prática comum nas festas da família, antes vista com muito preconceito, hoje tratada pela sociedade como uma manifestação cultural tradicional que precisa ser preservada. Registro o preconceito e a discriminação sofrida pela minha avó e todos os seus, pelo fato de ela ser benzedeira e manter práticas como o samba de roda. Hoje a sociedade brasileira começa, a passos lentos e por força de leis[120], criadas sob a pressão de entidades negras, a reconhecer direitos e a valorizar a diversidade étnica e cultural brasileira.

Aprendi a ler e a escrever antes de ir para a escola, durante as brincadeiras de escolinha com minhas primas numa área coberta ao lado de uma granja, sentada em bancos e mesas improvisados com tijolos e tábuas. À época, andei a incomodar muito minha mãe com a ideia de ir para a escola com minhas primas mais velhas. Embora não tivesse completado a idade, minha mãe explicou o caso para a, então,

118 Aurora Bueno Sudário, cidadã vinhedense, homenageada muitas vezes pelos relevantes serviços prestados à comunidade vinhedense e pelo esforço na preservação da cultura afro-brasileira. Em 2009, teve sua memória oficialmente declarada como Patrimônio Imaterial da cidade de Vinhedo.

119 Chamado de Samba de roda pelos participantes mais antigos ou samba de bumbo, trata-se de uma manifestação tradicional da cultura negra do Estado de São Paulo, a qual teve como origem o samba de roda do Estado da Bahia, mas se diferencia deste principalmente pela presença do bumbo. Ver: http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/05/09/uma-aula-de-samba-debumbo-no-instituto-de-artes

120 Exemplo de leis que vieram para reconhecer o valor e determinar a necessária abordagem, de forma respeitosa, da história das diversas etnias e culturas que compõem a sociedade brasileira são: Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, a primeira estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e a segunda reitera a primeira e inclui o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica; e também a Lei Federal 12.288/10, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial..

professora da primeira série, Darci Tereza Medori, que carinhosamente me acolheu em sua classe. Esta professora de "pré-primeira série" mais tarde viria a ser novamente minha professora na 8ª série do 1º Grau, diretora da escola estadual, onde cursei o magistério, diretora da escola estadual, onde trabalhei como oficial de escola e seria minha colega de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo, quando lá atuei profissionalmente como diretora de escola. Expresso aqui minha gratidão a essa professora, pela influência fecunda e pelo bem que ela representou e representa pessoal e profissionalmente para mim.

Estudei em escolas públicas estaduais da cidade de Vinhedo, as quatro primeiras séries do 1º Grau na Escola Agrupada do Bairro da Capela e as quatro últimas séries do 1º Grau e o 2º Grau na EE Patriarca da Independência. Lembro-me que neste período de estudo havia um preconceito ora velado, ora aberto direcionado a nós, estudantes moradores do Bairro Capela, bairro periférico do município de Vinhedo, preconceito, que, não raro emergia através das falas de nossos colegas de escola; e isso, para nós negros, se juntava às falas preconceituosas também em relação à raça.

O Curso de Habilitação Específica para o Magistério foi feito em escola pública estadual da cidade de Louveira, E.E. Joaquim Antônio Ladeira. Os estudos do curso de graduação foram feitos na Pontifícia Universidade Católoca de Campinas (PUC-CAMP) e o de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

No curso de Pedagogia do período vespertino da PUC, em 1993, lembro-me que eu era a única aluna negra da classe. Foram tempos difíceis, lecionava de manhã e à noite, cada minuto era precioso para que eu desse conta de tantos afazeres profissionais e estudantis. Destinava todo tempo de trajeto de ônibus às leituras e os finais de semana às demais atividades dos estudos e do trabalho. Importante registrar minha participação na pesquisa sobre o ensino médio "O Ensino de 2º Grau: texto e contexto" realizada sob a orientação de uma das professoras do curso de Pedagogia da PUC, a quem sou muito grata pela oportunidade de uma profícua convivência e por tantas aprendizagens ensejadas pela experiência de participar de uma pesquisa.

Gostava de estudar e queria aprender mais. Devo isso aos meus pais que sempre valorizaram muito os estudos e se empenharam muito para que eu e meu irmão estudássemos. Mas eles, meus pais, muito especiais e referenciais para mim, não são uma exceção no tocante à valorização dos estudos para os filhos, são mais um exemplo de como a grande maioria dos pais de alunos das classes populares veem a escola[121]. Conforme analisa Bhering e Siraj-Blatchford (1999), esses pais veem a escola como uma instituição de muito valor na qual desejam o sucesso para seus filhos, e neste mesmo texto os autores abordam a elevada relevância da participação escolar dos pais, para a construção do sucesso das crianças na escola e da própria escola. Assim, a forma como se dá a relação de acolhimento e de manutenção de todos os alunos e de suas famílias pela escola, é um dos fatores fundamentais para a construção de um percurso escolar positivo ou negativo dos alunos. Uma ação gestora educacional que considere isso, e que se posicione favoravelmente às classes

121 Registro aqui a importância das discussões feitas nas aulas da disciplina "A Escola e a Educação Comunitária", com a professora Dra. Ângela Soligo, sobre a participação dos pais na escola e o esforço que devem empenhar os profissionais que lá atuam, no sentido não só de acolher, mas de estimular e facilitar esta participação.

sociais e aos segmentos raciais menos favorecidos, representará um diferencial para todos os alunos, em especial os afrodescendentes. Por acolhimento, entenda-se, não só o trazer para dentro, mas também e, principalmente, manifestar-se afetivamente de forma positiva em relação à presença dos mesmos, e dessa mesma maneira, desenvolver todas as ações necessárias à sua permanência. Não se trata de tolerar presenças, mas de garantir a eles seus direitos, um lugar digno, num espaço público que também lhes pertence.

Na minha adolescência iniciei, e na juventude e vida adulta continuei a participar de alguns movimentos sociais da igreja, do bairro, trabalhista e de luta contra o racismo. Foi assim que estive, ao longo de minha trajetória de vida, atuando como membro da Associação de Amigos de Bairro, do local onde resido; como representante da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), numa das escolas da Rede Estadual em que lecionei; como membro da Pastoral do Negro e como participante de atividades de outros movimentos de combate ao racismo, como no cursinho pré-vestibular comunitário da Organização Não Governamental (ONG) Educafro[122].

Minha trajetória enquanto profissional da educação está circunscrita integralmente às escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo e municipais das cidades de Vinhedo e Campinas.

Como docente, o grupo de professores com o qual convivi, tanto como professora do Ensino Fundamental, quanto como docente de Educação de Jovens e Adultos (EJA), era formado por pessoas comprometidas com a aprendizagem dos alunos, com o próprio crescimento intelectual, e todas gostávamos de trabalhar juntas. Ficávamos na escola o máximo de tempo livre que tínhamos, realizando projetos de reforço escolar com os alunos e estudando. Nós, desse grupo, nos importávamos em aprender mais, entender mais sobre o processo de aprendizagem dos alunos, para ensinar melhor e assim colaborarmos para a superação dos altos índices de retenção que também atingiam a escola na qual atuávamos. Neste período, não me lembro de manifestações de preconceito racial dos profissionais da escola em relação a nós docentes negros, mas me lembro que éramos um número reduzido se considerado o número total de professores e representação do negro na sociedade, o que já era um indício da existência de barreiras invisíveis que permeiam todas as áreas sociais, inclusive a educacional.

Foi nesse período que nós, do grupo de professores que trabalhávamos juntos em uma escola estadual da cidade de Vinhedo, resolvemos questionar a Secretaria de Educação de Vinhedo sobre o porquê não havia classes de Ensino Supletivo de 1ª a 4ª séries para adultos na cidade. Foi-nos dada a resposta de que não havia demanda para tal. O grupo de professores, inconformado com a resposta, resolveu então fazer uma pesquisa no bairro onde estava localizada a escola que trabalhávamos para verificarmos se realmente não existia tal demanda. Em pesquisa, visitamos todas as casas do bairro. Os resultados indicaram que mais de 35% da população em idade economicamente ativa não havia concluído o 1º Grau e desejava fazê-lo se tivesse a oportunidade. Entendemos que a pesquisa era representativa da realidade

122 Educafro – Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes, projeto fundado em 1992 pelo frade franciscano David Raimundo dos Santos que contribuiu e continua a contribuir para que muitos jovens acessem às Universidades Públicas e às Universidades Particulares com bolsas de Estudo.

de outros bairros periféricos da cidade. Os resultados da pesquisa foram publicados por jornais da região com a análise feita por um professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e foram também apresentados à Secretaria de Educação de Vinhedo, que diante dos dados, no mesmo ano, abriu classes de Ensino Supletivo de 1ª a 4ª série em vários bairros da cidade. Não há estudos sobre o impacto disso para as classes populares do município de Vinhedo, mas sabemos que houve e foi positivo.

A atividade de coordenação de unidades de Educação de Jovens e Adultos em Campinas, aliada aos estudos e vivências que realizava na época, na universidade e fora dela, provocaram em mim reflexões a partir da confirmação diária de que não era somente nas classes da escola em que eu atuava como professora de Educação de Jovens e Adultos que havia considerável número de negros e pardos, isso também acontecia nas demais escolas. Estavam lá aqueles que não tiveram acesso ou sucesso, aqueles que foram excluídos do ensino regular e, resilientes, buscavam a superação disso. Também a observação diária do reduzido número de afrodescendentes existente na universidade em relação ao percentual existente na população de um modo geral era algo que muito me incomodava, e incomoda.

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos e tudo que ela encerra, assumia para mim um significado cada vez maior. Aquela pesquisa realizada sobre a demanda para o ensino supletivo na cidade de Vinhedo tomava uma dimensão mais profunda e mais ampla, assim como as ações que se seguiram, sobre as quais trago alguns exemplos. No final do último ano do curso de Pedagogia, fui convidada para trabalhar na direção da Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo. Aceitei o convite.

Em atividade na Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo elaborei um Plano de Trabalho Anual (PTA) a ser enviado à divisão de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação para avaliação e, se aprovado, receberíamos recursos para a compra de material didático pedagógico e para a formação de professores. O plano foi aprovado e as propostas do plano efetivadas. Nos cursos de formação organizados para professores da Educação de Jovens e Adultos foram disponibilizadas vagas também para professores de outros níveis e modalidades de ensino da Rede Municipal que se interessavam por essa formação. Dessa maneira, se originou uma outra função que assumi na Secretaria de Educação de Vinhedo, a Coordenação do Programa de Formação para Profissionais de toda Rede Municipal. Nos próximos três anos que se seguiram, planos foram enviados à divisão de EJA do Ministério da Educação e aprovados e outros cursos para os professores da Educação de Jovens e Adultos, com vagas abertas para os demais professores da rede municipal, foram feitos. Também, a Secretaria de Educação de Vinhedo começou a investir recursos do próprio município em formação para docentes de outros níveis e modalidades de ensino, para especialistas e para funcionários.

Os primeiros cursos foram organizados sem a consideração de critérios mais específicos, apenas com o conhecimento genérico que tínhamos acerca dos problemas de ensino e aprendizagem das escolas públicas. Com o tempo, pudemos pesquisar os principais problemas de aprendizagem que vinham ocorrendo na formação dos alunos da Rede Municipal de Vinhedo, criar meios para ouvir os professores sobre suas necessidades de formação e, ainda, considerar os projetos que a admi-

nistração da época, através da Secretaria de Educação, tinha para serem implementados e que dependiam da formação dos docentes e demais profissionais da rede. Para atender a estas demandas, se configurou a proposta de trabalho do Programa de Formação para Profissionais da Rede Municipal, no qual estive atuando durante os seis anos em que trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo.

Após quatro anos de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo, prestei concurso para professora de 1ª a 4ª série na Rede Municipal de Ensino de Campinas; fui aprovada, voltei a lecionar no período da manhã e continuei a atuar como especialista em educação nos períodos tarde e noite em Vinhedo.

O número de gestores educacionais negros na Secretaria de Educação de Vinhedo, tal como em outros órgãos públicos, era reduzido. Ainda assim, reuníamos esforços para, em parceria com a Câmara Municipal e Pastoral do Negro, realizarmos algumas ações sobre a valorização da História e da Cultura Afro-brasileira e acerca da discussão da condição do negro na sociedade.

Em 2002, participei do concurso para especialistas em educação realizado pela Prefeitura do Município de Campinas. Fui aprovada. Exonerei-me do cargo de professora de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Campinas e pedi demissão do cargo em comissão que ocupava na Secretaria Municipal de Educação de Vinhedo, para iniciar uma nova fase profissional como diretora educacional efetiva de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas, na qual atuo profissionalmente até os dias atuais.

Fiquei muito feliz com o fato de ter sido aprovada no concurso e também com a nova experiência de trabalho que vislumbrava, entretanto, o contexto em que os aprovados no referido concurso chegaram foi extremamente desfavorável. Tivemos que lidar diariamente com o descontentamento que se assolou entre muitos profissionais da rede devido às consequências provocadas pelo concurso, para pessoas que, havia anos, já vinham assumindo determinadas funções na Rede Municipal em caráter de substituição. Esse fato fez com que nós, novos especialistas da Rede Municipal, além de convivermos, nas relações humanas de trabalho, com um clima constante de conspiração, contra o concurso e seus desdobramentos, que havia se instaurado em alguns segmentos da Rede Municipal, com todos os sentimentos negativos que podiam advir disso; havia também a contínua insegurança provocada por um concurso público que estava sendo judicialmente questionado, sempre na iminência de ser cancelado. Com o tempo, o concurso de 2002 foi se consolidando e, junto com ele, a presença nas escolas e em outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação (SME), daqueles profissionais que, através dele, ingressaram como especialistas em educação na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Ser nova naquele espaço de trabalho – SME / escola – , ser mulher negra naquele meio; a necessidade de construir confiança em relação às pessoas e conquistar a confiança das pessoas em relação a mim; a necessidade de novas aprendizagens para dar conta da realização de tudo que era de minha atribuição; a superação dos obstáculos naturalmente existentes no caminho e daqueles especialmente construídos para nos confundir e tentar nos fazer desistir, a superação de preconceitos e discriminações manifestados ora de forma mais ostensiva, ora de forma sutil, refinada

e subliminar, porém sempre contundente, cruel. Isso tudo ficou muito marcado naquela época e contexto, e em muitas situações ainda hoje, um desafio a sobrepujar.

A escola onde fui trabalhar tinha as melhores referências, a escolhi pela proximidade da cidade onde moro. Encontrei lá profissionais comprometidos com seu trabalho; um trabalho pedagógico com sentido coletivo em construção, como em todas as unidades escolares, uma conquista diária. Tinha o melhor da disposição e empenho pessoal e profissional de cada um dos professores e demais funcionários; um prédio escolar que necessitava de reformas, mas que estava sendo bem cuidado dentro das possibilidades que as condições permitiam.

Atualmente, as condições da escola mudaram muito. Em 2003 e 2010, tivemos duas grandes reformas do prédio escolar ensejando significativa melhoria no aspecto físico da escola. A partir de 2009, deixamos de ter três períodos de funcionamento, foi extinto o período intermediário, o que trouxe avanços nos aspectos organizacional e de funcionamento da unidade escolar. Hoje temos os períodos da manhã e tarde com cinco classes funcionando no período da manhã, 1º a 5º anos, e quatro classes no período da tarde, 6º a 9º anos. Assim, o número de alunos atendidos foi reduzido pela metade. Houve o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, o que representou avanço no aspecto pedagógico. Houve mudanças no currículo com a retirada e acréscimo de disciplinas na grade curricular. A convivência com a falta de profissionais, em especial de professores, contribui negativamente em relação ao trabalho educacional desenvolvido pela escola[123], daí a importância de nossas constantes intervenções no sentido da superação da problemática.

Em relação ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, o qual ensejou estes escritos, registro que o iniciei em 2007, mas, por questões de ordem particular, não pude concluí-lo. Tive a oportunidade de retomá-lo em sua nova edição para especialistas da Rede Municipal de Ensino de Campinas em 2013, e o fiz, na perspectiva tanto da continuidade de um processo de aprendizagem que havia sido interrompido, quanto do fechamento do mesmo.

2. As relações étnico-raciais

2.1. Ideologias, concepções e práticas sociais

Para tratar sobre relações étnico-raciais no Brasil e mais especificamente na escola, é preciso tratar sobre ideologias, concepções e práticas em relação ao negro, que estão presentes no meio social, pois a escola, enquanto instituição partícipe da sociedade, está envolta e permeada por estas ideologias, concepções e práticas, bem como, dentro de seus limites, também influencia o seu meio.

Uma das práticas sociais que se torna importante tratar é a sistemática associação do negro a qualidades negativas, a qual, originada pelo europeu, remonta

123 Registro dos estudos e das discussões realizadas nas aulas de "Gestão Escolar: abordagem histórica", com o professor Dr. José Luis Sanfelice da Faculdade de Educação da UNICAMP, no sentido de situar o papel do gestor escolar na construção de uma escola estatal, que seja cada vez mais pública e de qualidade, e que conte com, e estimule a participação das classes populares, às quais se dirige.

a período anterior ao "descobrimento" do Brasil e perdura até os dias atuais, como forma de construir um ideário negativo sobre o negro, degradá-lo, inferiorizá-lo em relação a tudo que a ele esteja vinculado, como o continente, os países, as instituições, a cultura, os costumes, a religião, etc (FERREIRA, 2000 apud FEITOSA, 2012). Essa prática gerou o preconceito racial, a "preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida" (LOPES, 2005, p. 188); e o racismo, "ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos" (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998 apud SANT'ANA, 2005, p. 60). Esses aspectos foram utilizados na justificativa da escravização do negro, para submetê-lo à cultura, religião e costumes do europeu, e expô-lo a todo tipo de violência, crueldade, exclusão, discriminação, segregação, marginalização, inclusão perversa (SAWAIA, 2001); ações que se apresentam mais refinadas ao longo do tempo, e se configuravam como meios de distanciar o negro de seus direitos e de diminuir sua dignidade de pessoa humana. Segundo Jodelet (2001):

> a exclusão induz sempre a uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte do grupo, de uma instituição ou corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens e recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. Sendo resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos. (p. 59)

Ainda, podemos dizer que "discriminação é o nome que se dá à conduta (ação ou omissão) que viola direitos com base em critérios injustificados ou injustos, tais como a raça, o sexo, a opção religiosa e outro" (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998 apud SANT'ANA, 2005).

> Discriminação racial, segundo conceito estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1996, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial), significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça cor descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito, anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais o domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública." (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998 apud SANT'ANA, 2005, p. 63)

Conforme Soligo (2014), as relações sociais foram racializadas pelo conceito de raça cunhado na modernidade em decorrência do racismo.

Referente à tentativa de provar cientificamente a superioridade de uma raça sobre outra, denominamos racismo científico. Esta ideologia surgiu no século XVIII (MUNANGA, 1996), com a finalidade de corroborar a superioridade do branco sobre o negro, e teve o seu apogeu e queda na 2ª Guerra Mundial, com os partidários do

nazismo que elegeram a raça ariana como a raça superior, provocando uma barbárie (WIEVIORKA, 2007 apud FEITOSA, 2012). Tal barbárie, outras nações europeias colonialistas já vinham realizando, mas não em seu continente[124].

A constituição de um ideário negativo acerca do negro respaldou também a construção da ideologia do branqueamento do Brasil, a qual serviu de argumento para o abolicionismo, que deu certo e fortaleceu-se a partir da liberdade dos negros. Enquanto eram escravos, não precisavam negar suas origens, mas após a abolição, ser negro causava um sério problema, pois, segundo o ideal de branqueamento, isso manchava demograficamente a nação (CHIAVENATO, 1980 apud FEITOSA, 2012). Uma das ações surgidas com fundamento no ideal de branqueamento consistiu na política de branqueamento do Estado Brasileiro, que se traduziu no fomento à imigração da mão de obra europeia, e a paulatina substituição da mão de obra negra pela mão de obra branca, como forma de eliminar o negro e tornar o Brasil um país de brancos; outra ação foi a de incutir no negro, valores do branco, com o intuito de que também o negro, pela aculturação, colaborasse, com o branqueamento do país (FEITOSA, 2012) e com o fim de sua própria raça/etnia. Essa corrente de pensamento, esse ideário de branqueamento continua a existir de forma atualizada, através de um racismo velado, construindo para o negro um ambiente social e econômico que o leva a ter uma vida mais difícil, devido às condições concretas de existência que isso gerou e tem gerado para a maior parte desse segmento social. Uma observação, ainda que de senso comum, nos revela que para a grande maioria dos afro-descentes é destinado o trabalho mais duro e menos valorizado econômica e socialmente, assim, resta para eles uma situação de maior precariedade quanto ao acesso a bens como alimentação, saúde, educação, moradia, trabalho, transporte, lazer e segurança pública; que não só não o protege, como o desrespeita e o trata como suspeito. Tudo isso expõe as crianças, adolescentes, jovens e adultos afrodescendentes a altos níveis de vulnerabilidade social, levando muitos a assumir como únicas alternativas de vida o submundo e a marginalidade, que os colocam em risco constante de morte, conforme nos traz o Relatório das Desigualdades Raciais de 2009. Em relação à mídia, percebemos que para o negro, na maioria das vezes, é reservada a invisibilidade social, ou o aparecimento em condições jocosas, humilhantes e vexatórias, reforçando aquela construção de ideário negativo já citada.

O mito da democracia racial pressupõe o princípio universalista da igualdade. Entretanto, "igualdade perante a lei" representa uma sinalização formal no sentido da igualdade jurídica e pouco tem a ver com a igualdade material. É necessário que se leve em conta o abismo entre a igualdade jurídica e a igualdade material, igualdade de fato, principalmente, em se tratando de Brasil, cuja sociedade é autoritária e hierárquica (FEITOSA, 2012). Por isso, a democracia racial no Brasil sempre foi e continua sendo um mito, pois as condições concretas de vida das pessoas e as condições de acesso a bens materiais e imateriais são muito desiguais. O que tem colaborado para a sustentação deste mito: ausência de hostilidade manifesta e/ou de conflitos raciais abertos entre negros e brancos e a desmobilização do negro (HASENBALG, 1979); a ideia das oportunidades iguais para todos, que traz a ideia de que a responsabilidade pela posição social é do próprio grupo oprimido.

124 Citação do professor Amauri Mendes Pereira em aula do curso aperfeiçoamento para professores - parceria entre Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a Universidade Cândido Mendes/RJ.

Decorrente do preconceito, racismo, ideologia do branqueamento e, principalmente, da necessidade de fortalecer e manter o mito da democracia racial, foram e continuam sendo construídos os mecanismos velados de discriminação.

> A adesão dos brasileiros brancos à ideologia racial é tal que implica um padrão duplo em que as concepções preconceituosas sobre os negros e as práticas discriminatórias disfarçadas coexistem com uma polida etiqueta racial, pela qual as manifestações públicas de preconceito e as formas abertas de discriminação incorrem numa severa desaprovação. (HASENBALG, 1979, p. 243)

Uma dessas práticas discriminatórias disfarçadas é o tratamento afetivo aparentemente positivo que de modo geral é dirigido ao negro. Tal tratamento, longe de ter como fundamento o respeito ao cidadão negro, bem como a tudo que a ele esteja vinculado, traz em seu bojo uma forma de desorientá-lo, confundi-lo, desarmá-lo, quanto à luta. Assim, de um modo geral, uma afetividade aparentemente positiva, tem sido utilizada contra o negro, voltada para seu controle e dominação, como manobra para exploração, espoliação e cerceamento de direitos. O que se segue é um ambiente emocional negativo, construído através do distanciamento físico e/ou psicológico, tratamento desrespeitoso, jocoso e/ou imbuído de negação, em relação à sua presença, história e cultura, tudo acompanhado de uma expressão sempre muito cordial. Sobre isso Soligo (2014), ao tratar sobre sua pesquisa acerca das representações sociais do negro brasileiro, afirma:

> Com relação aos adjetivos referentes ao homem negro, as características atribuídas mais marcantes foram trabalhador, alegre, inteligente, competente. Tais características indicam, aparentemente, representações positivas relativas ao homem negro em nossa sociedade. No entanto, ao analisar os contextos em que tais atributos foram reconhecidos, constatei que trabalhador e competente referem-se ao trabalho braçal, desqualificado e marginal. A expressão "competente" também veio associada aos esportes, em especial o futebol.
>
> Alegre refere-se ao contexto da música, em especial o samba e o carnaval e ao contexto das relações entre seus pares (nos discursos dos respondentes, seus iguais).
>
> Ao termo inteligente vieram contextualizações como: "quando aceita a educação que o branco lhe oferece"; "quando não questiona"; "quando sabe o seu lugar". Tais afirmações vêm reforçar o mito da democracia racial, como já apontado por autores como Hasenbalg e Valle Silva (1990) e Munanga (1996) , que se funda no assujeitamento dos negros, em nome da harmonia e da convivência.
>
> Foram frequentes as indicações de lugares para os negros relacionados a condição social: a rua, as filas, os pontos de ônibus, a favela, como se fossem os lugares naturais reservados aos negros. (p. 186)

Preconceito, racismo, ideologia do branqueamento, política de branqueamento, mito da democracia racial, mecanismos velados de discriminação, são ele-

mentos constitutivos de conceitos e práticas existentes contra o negro, compreendidas dialeticamente, pois se atualizam e se coexistem ao mesmo tempo em que geram um movimento no sentido de sua negação.

A importância de tratarmos sobre as ideologias, concepções e práticas referidas, está no fato de elas fundamentarem, mesmo que inconscientemente, o sentimento, a forma de pensar, as posturas, as atitudes, as palavras, as ações e os procedimentos de todos os indivíduos que compõem a sociedade e, nessa medida, haver a necessidade de explicitarmos quais correntes de pensamento, preponderantemente, permeiam a sociedade na qual estamos inseridos. Assim, é possível refletirmos sobre o que efetivamente reforçamos e o que conscientemente queremos reforçar com nossas manifestações corriqueiras, aparentemente neutras.

Enquanto pessoa negra e enquanto gestora temos vivenciado manifestações de preconceito e racismo que vão desde formas explícitas e ostensivas, até aquelas implícitas e mais sutis, as quais só perceberão aqueles mais atentos e/ou que convivem constantemente com o grupo; estas se inserem nos mecanismos velados de discriminação. São exemplos de ambas as formas de expressão de preconceito e racismo: insultos como chamar um indivíduo de negro, com sentido pejorativo para o termo (urubu, tição, macaco, mal cheiroso); dizer que não gosta da pessoa porque ela é negra(o); chamar a pessoa negra de feia porque é negro(a); referir-se pejorativamente em relação aos seus traços e formas; impedir acesso a determinados locais; não querer ficar no mesmo local, ambiente, sala, em que a pessoa se encontra; agredir verbal ou fisicamente; dizer claramente ou de forma simbólica que a presença da pessoa não é desejada; forjar o isolamento da pessoa em meio a um grupo para constrangê-la; distanciar-se da pessoa quando a mesma se aproxima do indivíduo e/ou do grupo; recolher objetos e fechar bolsas e sacolas sempre que a pessoa se aproxima; constantemente desqualificar a pessoa e/ou suas ideia; posicionar-se distante da pessoa mesmo quando não há espaços em outros lugares senão próximo a ela; tentar vincular o negro a sujeira ou coisas ilícitas; aumentar a proporção de um acontecimento para atingir muito negativamente o negro; mentir sobre algo para desqualificar pessoalmente o negro; mentir sobre algo para não assumir o próprio feito e assim fazer o outro passar-se por mentiroso; inserir, de forma simbólica, em determinados contextos, por meio de falas ofensivas e/ou constrangedoras à pessoa negra; impedir que haja manifestação verbal da pessoa negra em meio a um grupo, havendo articulação do grupo para que não haja espaço para isso; as manifestações desrespeitosas em relação a sua religião e cultura; a fabricação de situações para impedir a presença e a organização do negro nos espaços públicos; a não representação do negro na mídia e nos livros didáticos e/ou a forma negativa como é representado.

O combate ao preconceito, ao racismo e a todo desdobramento, implica em assumir a existência das desigualdades raciais em todos os meios (FEITOSA, 2012), não aceitá-las e colocar-se no árduo labor de sua desconstrução. Como estratégia de combate à opressão imposta ao negro surgiram: os quilombos; os suicídios de escravizados; os movimentos abolicionistas; a abolição da escravatura; a Lei Afonso Arinus 1390/51 (BRASIL, 1951); as ações do Movimento Negro Brasileiro; a Lei 7.437/85; a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010); a Lei Caò n. 7716 (BRASIL,

1989); o reconhecimento pelo Estado Brasileiro de que o Brasil é um país racista em 1996; a inclusão como um dos objetivos do Plano Nacional dos Direitos Humanos de desenvolver "ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta" (FEITOSA, 2012, p. 24); as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008). As políticas de ações afirmativas em relação ao negro no Brasil são aquelas políticas de reparação e compensação das injustiças sociais, às quais o negro esteve e está submetido; reconhecimento dos direitos iguais dos negros nos campos social, civil, cultural, econômico, educacional, etc., e, portanto, o reconhecimento das desigualdades existentes e providências concretas para sua correção; a valorização da história, cultura e identidade do negro.

2.2. As manifestações de preconceito e racismo na escola

Dados estatísticos, como o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 1982) e o Relatório das Desigualdades Raciais do Instituto Brasileiro de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2009), apontam que a trajetória escolar imposta ao negro é mais penosa que aquela imposta ao branco. Crianças negras apesar de representarem percentual menor em relação ao número total de alunos, ainda representam percentual maior quanto ao índice de reprovação (ROSEMBERG, 1987 apud FEITOSA, 2012). Estudiosos como Hasenbalg (1979), Pinheiro e Soares (2012), tratam sobre à forma discriminatória como o ambiente escolar se apresenta para a criança negra, e o vínculo disso com o fracasso escolar. Feitosa (2012), aborda a questão do silêncio existente em relação às injustiças e tratamento indigno que constantemente lhe acomete: insultos em relação à sua raça/etnia; insinuações negativas sobre ela, sobre sua raça/etnia e seu contexto; agressões físicas; etc.

Estudos sobre a desigualdade de acesso à educação existente entre brancos e negros, permitiram que se afirmasse que as crianças negras tinham uma expectativa de vida escolar mais breve e atravessada por fracassos mais constantes, apesar do rendimento familiar e das condições de trabalho (MELO e COELHO, 1988).

Os profissionais da escola possuem uma concepção muito negativa sobre a capacidade e possibilidades que as crianças tem para aprender, bem como sobre os seus familiares, que são tidos como bêbados, desempregados, famílias incompletas (HASENBALG, 1979). Esse cultivo de uma visão negativa sobre a criança e sobre seu contexto colabora para a sua não aprendizagem, pois a expectativa positiva ou negativa que se tenha em relação a algo ou alguém, gera uma ação que acaba por confirmar a expectativa.

É muito difícil para uma criança compreender e vivenciar a cidadania participando de um ambiente em que ela própria ou colegas seus estejam constantemente sendo submetidos a olhares, gestos, falas, enfim, atitudes e ações que revelam a desconfiança, ao invés da confiança; preconceito, ao invés de respeito; a discriminação e rejeição ao invés do acolhimento. É fundamental que a criança acredite em si própria e nos outros, se valorize e valorize os outros, e desenvolva atitudes e ações através das quais demonstre isso. Sobre o ambiente emocional da escola, Archangelo e Villela (2007) constata que:

> No primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental (Peic), que tinha como propósito melhorar a compreensão de fatores que influem no desempenho dos alunos, (p. 26), Casassus (2002) afirma que: (sobre o ambiente educacional) ... é a descoberta mais importante do Estudo e merece um comentário especial. Em primeiro lugar é importante notar que o efeito desta variável, por si só, "pesa" mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos. (...) (esses resultados) não nos dizem o que se deve fazer para gerar melhores desempenhos. Mas nos dizem três coisas: 1) que estas são esferas de intervenção e, por isso, podem ser objetos de políticas e medidas públicas; 2) que certas esferas são as que demonstram ter maior impacto no desempenho dos alunos; e 3) que as intervenções devem se situar no nível das interações. Compreender melhor sua dinâmica é abrir oportunidade para as crianças em situação de desvantagem. (p. 221)

Imbuído de valores, pode estar acontecendo um ensino que não acredita no outro, nas suas capacidades e possibilidades, como premissa. Reitero: grande parte do que o outro desenvolve, é reflexo daquilo que eu acreditei que desenvolveria, e, por conseguinte, isso contribuiu para que ele acreditasse que conseguiria.

Nessa perspectiva, é inconcebível que pessoas incapazes de se aproximarem e de acreditarem no humano em todas as suas nuances, no material e no imaterial presentes na escola pública, lá estejam e queiram nela trabalhar. Além de que, muitas vezes, o trabalho técnico educativo de qualidade não é desenvolvido. Agentes com crenças, entendimentos, concepções preconceituosas, enfraquecem isoladamente e coletivamente, cognitiva e psicologicamente os usuários do serviço público, que se veem expostos à péssima qualidade do serviço oferecido e, muitas vezes, à péssima qualidade da formação humana de quem oferece o serviço, dado o descompromisso que manifesta.

A necessária afetividade positiva[125], que colabore para a criação de um contexto favorável à aprendizagem (LEITE, 2012; LEITE, 2007) em relação ao negro, a ser construída no ambiente escolar, representa uma das reparações ao povo negro dada à exploração e à exclusão que esteve submetido. Isso precisa se traduzir em acolhimento com inserção digna entre os demais, livre de conspirações que o afaste física e/ou psicologicamente de um meio escolar que também é seu, e, assim, gere um ambiente interacional e emocional não propício à aprendizagem; é necessário conter no currículo escolar pontos que representem para o negro um tratamento de sua história e cultura de forma respeitosa, positiva, valorosa.

Fator muito relevante em relação à manifestação de preconceito e racismo na escola é o currículo, o qual contempla saberes que dizem respeito somente à cultura do branco, eurocêntrica, em detrimento de um trabalho pluricultural, mais rico culturalmente e mais democrático, que contemple o trabalho com conhecimentos sobre História e Cultura Africana e afro-brasileira, Indígena, assim como de outras raça/

125 Ressalto a importância das reflexões e estudos sobre o impacto da afetividade na aprendizagem, feitos nas aulas sobre alfabetização e letramento, com o professor Sergio A. S. Leite, para que eu começasse a construir de forma diferente, os elos entre as temáticas que trago para estudo neste texto.

etnias que compõem nossa sociedade.

> As narrativas contidas no currículo, explicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. (SILVA, 1995 apud FEITOSA, 2012, p. 31)

Há necessidade, portanto, de orientar a atenção aos vários aspectos da vida escolar, com foco em como se dão as relações sociais que ali ocorrem, na perspectiva não só de apreendê-las, mas, principalmente, de que haja intervenções em relação a elas, no sentido de tornar o ambiente emocional escolar um espaço público propício à presença, permanência e sucesso de todos os que lá ingressam.

3. A gestão escolar e a questão da afetividade

A partir da concepção de gestão escolar enquanto mediação que visa a utilização dos melhores recursos, de forma mais eficiente para a realização de fins determinados em relação à escola (PARO, 2010), pretendo discutir, neste item, posturas e ações da gestão educacional; umas que se manifestam, em última instância, de forma material e outras cuja expressão, embora sendo de caráter imaterial, colabora sensivelmente, para a instituição ou não de um acesso e permanência à escola, de forma mais qualificada e digna para todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

O trabalho do gestor que se manifesta materialmente, é indissociável e complementar em relação àquele que se apresenta imaterialmente. Ambos são ações que estão inseridas, imbricadas e implicadas numa mesma e contínua ação, a ação profissional do gestor escolar.

A atividade gestora é de fundamental importância para que se constitua e se preserve, material e imaterialmente, o funcionamento e a história da instituição escolar (SANFELICE, 2007). Conforme Paro (2010), "a racionalização dos recursos objetivos se articula com a coordenação dos recursos subjetivos no trabalho do gestor" (p. 767).

Assim, nenhuma instituição escolar se mantém somente com prédios e documentos bem conservados. Tão ou mais importante que isso é a constituição diária da história da instituição, que é construída a partir das relações humanas, sociais, internas e externas; estas fundadoras ou não de uma escola que se queira verdadeiramente pública, no sentido de estar constantemente em atividade de luta para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos que a busquem. É no bojo da qualidade e caráter dessas relações sociais que se dará a obra do ensino e da aprendizagem, empreitada a qual, em uma escola que se queira pública, deverá ser envolta e atravessada por um currículo que intencionalmente e claramente colabore para o reconhecimento, valorização e fortalecimento de seus usuários, com especial aten-

ção para aqueles historicamente marginalizados.

Neste sentido, é que as disciplinas do Curso de Especialização em Gestão Educacional, de modo especial, "O Cotidiano da Escola", "A Escola e a Educação Comunitária" e "Gestão, Currículo e Cultura", nos conduziram a estudos e discussões que reforçaram muitas de nossas convicções, e nos trouxeram inestimáveis contribuições para aguçar e refinar o nosso olhar, a nossa reflexão e entendimento sobre a questão das relações étnico-raciais e da afetividade, ao tratar, por exemplo, da importância do ambiente emocional, no qual o aluno está inserido, para a sua aprendizagem.

> (...) Torna-se cada vez mais apropriada a investigação de aspectos psíquicos atuantes desde as primeiras relações estabelecidas pelo sujeito. Tal concepção vai ao encontro de algo já há muito constituído como saber docente, mas até pouco tempo não aceito na sua magnitude como conhecimento legitimado pelo que se convencionou chamar de comunidade acadêmico-científica. (ARCHANGELO, 2007, p. 221)

Acerca disso, além de fazer diários – com resultados e objetivos palpáveis, que auxiliam a escola a tornar-se um espaço facilitador para a atividade educativa e para todas as outras atividades que a subsidiam –, em meu fazer profissional, como gestora educacional, mais especificamente como diretora de escola, continuamente, tenho me deparado com situações que envolvem os mais diversos conflitos: desentendimentos entre pessoas dos vários segmentos da comunidade escolar; alunos que manifestam comportamento de indisposição em relação aos estudos, o que os levam a distanciar-se da aprendizagem e, muitas das vezes, colaborar para que seus colegas de classe aprendam menos; professores que manifestam indisposição para o ensino, seja através da forma como ensinam ou como não ensinam, seja através das constantes ausências; manifestações de preconceito e discriminação de toda ordem, entre pessoas dos mais diversos segmentos da escola. A reflexão sobre todos esses e outros fatos ocorridos no dia a dia da dinâmica escolar, articulada com as informações que temos tido neste curso de especialização, levam-me a repensar metodologias e conteúdos a serem por mim utilizados. Isso influi em minhas relações sociais diárias, possibilitando contribuir, de forma mais eficaz, na sensibilização e conscientização, de modo a provocar mudanças profundas e duradouras em relação ao tratamento dispensado aos alunos, vítimas de preconceito, discriminados social e/ou racialmente.

A escola estatal, enquanto espaço público, destinado aos filhos das classes trabalhadoras menos abastadas, há que apresentar características que a coloque como espaço privilegiado da manifestação da presença, do reconhecimento, da valorização e da intervenção de seus usuários. Assim, esta escola, através dos profissionais que nela atuam buscará conscientizar a comunidade a respeito de seus direitos e deveres em relação ao espaço escolar público: direito de fazer-se presente na escola através da participação nos órgãos colegiados, como o Conselho de Escola, a Associação de Amigos, a Comissão Própria de Avaliação, nas reuniões coletivas e individuais de pais, alunos e educadores, nos momentos festivos e outros e, dessa forma, participar das decisões ali tomadas; direito de ser reconhecido como cidadão, de ocupar o espaço escolar com igual tratamento e consideração do que qualquer

outro usuário, independente de sua raça, condição social, opção religiosa, orientação sexual, etc.; direito de ter sua cultura e história imediata e/ou remota respeitada e valorizada, não somente através de ações pontuais e superficiais, mas através da construção de uma postura de respeito e valorização do outro, que permeie o fazer de todos da comunidade escolar. Nessa perspectiva de construção de uma escola progressista – que atenda aos interesses das camadas sociais desprovidas de poder econômico, político, cultural, etc –, de um espaço escolar com caráter público e democrático, faz-se importante o papel do gestor, que já em sua gestão procurará meios democráticos e coletivos de administração, envolvendo nessa empreitada, não somente seus pares gestores, mas a comunidade escolar como um todo.

Conforme Paro (1992), as atividades dos profissionais que atuam na escola dividem-se em atividades meio e atividades fim. As atividades meio são aquelas que não se configuram como o ensino-aprendizagem propriamente dito, são aquelas que dão suporte, que viabilizam o trabalho pedagógico. As atividades fim são aquelas que encerram todo o tipo de atividade de ensino-aprendizagem em que alunos e professores estão envolvidos.

O gestor escolar realiza as atividades meio, de suporte ao trabalho pedagógico, as quais poderão ser representadas nas seguintes categorias: atendimento da demanda escolar da região da escola; contribuição para a elevação dos níveis de envolvimento dos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos e da escola; acompanhamento da vida escolar dos alunos bem como a vida funcional dos profissionais da escola, com vistas a colaborar para a produção do sucesso escolar de todos e de cada aluno e de todos e de cada profissional da equipe de trabalho da escola; intervenção constantemente no sentido da construção coletiva de um ambiente relacional e psicológico positivos entre todos os membros da comunidade escolar, favorável à humanização e à aprendizagem; regularização da vida escolar dos alunos e profissionais da Unidade Escolar através da manutenção dos dados dos Sistemas de Informática; manutenção do equilíbrio dos recursos financeiros e zelo pela preservação, bom uso e manutenção do patrimônio físico e material da escola; preservação do acervo documental da escola. Esses são alguns exemplos de categorias que abrangem as inúmeras ações relativas ao trabalho do gestor escolar.

Assim, ao refletir sobre o fazer do gestor educacional e de todo profissional do serviço público, concluo sermos agentes que podem estar a serviço da exclusão ou da inclusão. Através de nossas decisões e ações fazemos morrer ou deixamos viver (SOUZA e GALLO, 2002): quando entendemos ou não que os serviços públicos em todos os níveis precisam ter qualidade; quando garantimos ou não o acesso e a permanência de forma digna para todos; quando contribuímos ou não para que nossas crianças acreditem mais em si, fortalecendo-as com o conhecimento e com a confiança que temos nelas; quando reconhecemos, valorizamos e consideramos, ou não, a sabedoria da cultura existente em seu meio social, como mais uma forma legítima de produção e organização da vida (GAZZINELI, GAZZINELI, REIS e PENNA, 2005).

A construção de uma ação gestora, que abarque as questões relativas às relações étnico-raciais considerando o necessário trato com a dimensão afetiva que envolve todas as relações humanas, precisa ser um intento constante.

Considerações finais

Tudo que vivenciei trouxe-me a este texto, daí a importância de falar, ainda que de modo breve, mesmo que pela brevidade incorra em muitas omissões, das pessoas, fatos, ideias e coisas com os quais vivi, convivi, senti, vi, ouvi, li, enquanto referenciais daquilo que é estudado, refletido. Reitero minha despretensão em esgotar a discussão e ratifico minha predisposição para dar continuidade ao processo de estudo e reflexão que foi iniciado nesta oportunidade.

E assim, empenhada na tarefa de colaborar para a construção de uma escola pública nova, que considere a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, com especial atenção para aqueles que historicamente tem sofrido um processo de exclusão mais agressivo e contínuo. Faz-se necessário considerar que as ideologias, concepções e práticas correntes na sociedade influenciam a escola, a qual tenderá a reproduzi-las.

Por isso, enquanto gestora educacional de uma escola pública, instituição responsável pelo trabalho com o saber historicamente construído pela humanidade, destinado à classe trabalhadora, é que não me é possível prescindir de participar de um processo contínuo de reflexão sobre o meio escolar. É necessário continuarmos refletindo, questionando sobre as formas de avaliação presentes na escola, sobre as relações sociais ali estabelecidas e o seu impacto nos alunos, para que tanto o currículo explícito quanto o implicitamente trabalhado, estejam em sintonia com os interesses da classe a qual se dirige.

Afrodescendentes, que durante séculos tem tido sua presença, história e cultura negados pela sociedade. No sentido da revisão desta postura reacionária da escola em relação aos interesses de um segmento da classe à qual se dirige, é que cabe a mim, enquanto gestora escolar, liderança responsável pelo suporte ao trabalho da escola, o ensino-aprendizagem, de modo democrático e coletivo, empenhando esforços para que todos os profissionais da escola tenham acesso a formação, a realidade social do negro no Brasil; no sentido do que prevê a Lei 10.639 (BRASIL, 2003). Seguimos, assim, cuidando para que se construa não só um processo de aprendizado objetivo sobre a questão, mas também a sensibilização para a construção de uma afetividade positiva em relação ao cidadão negro presente na comunidade escolar, principalmente em relação aos alunos, e sobre o tratamento do assunto relativo ao negro. Consideramos a necessidade de serem criadas as melhores condições concretas, em especial um ambiente relacional, emocional e psicológico propícios à aprendizagem de todos os educandos, para que se realize um ensino de maior qualidade humana e com maiores chances de atingir seus objetivos educacionais.

Referências Bibliográficas

ARCHANGELO, Ana.; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. Escola e Comunidade. In: BITTENCOURT, A.B., OLIVEIRA JÚNIOR, W. M de; PEREZ, J. R. R. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. 2a ed. vol. II. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

ARCHANGELO, Ana. Notas sobre a exclusão social: um conceito auxiliar no entendimento da relação escola-comunidade. In: BITTENCOURT, A.B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M de; PEREZ, J. R. R. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. 2a ed. vol. II. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de Pesquisa. n.106, p.191-216, 1999.

BRASIL. Lei Afonso Arinos, Lei n. 1390. Publicado no Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1951.

BRASIL. Lei Caò., Lei n.7.716. Publicado no Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Lei n.7.437. Publicado no Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1985.

BRASIL. Lei n. 10.639. Regulamenta o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Publicado no Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de revisão números 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF: MEC/SEPIR, 2004.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, 2012.

FERNANDES. Florestan. Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAZZINELI, Maria Flávia; GAZZINELI, Andréa.; REIS, Dener Carlos dos; PENNA, Cláudia, Maria de Mattos Penna. Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. Cad. Saúde Pública. vol. 21, n.1. Rio de Janeiro, 2005.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

IPEA – Instituto Brasileiro de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2009. Dis-

ponível em: http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article& id=711. Acesso em jul. 2015.

JODELETE, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. (org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. In: BITTENCOURT, A.B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de; e PEREZ, J. R. R. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. 2. ed. v. I. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

LEITE. Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, vol. 20, n. 2, p. 355-368. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: BITTENCOURT, A.B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M de; PEREZ, J. R. R. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. 2. ed. Vol.II, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELO, Regina Lúcia Couto de; e COELHO, Rita de Cassia Freitas. Educação e discriminação dos negros. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. Em Aberto. Brasília. ano 11, n. 53, p.39-45, 1992.

_____. A Educação, a política e administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

PINHEIRO, Luana ; SOARES, Vera. Brasil: retrato das desigualdades de gênero e raça, 4. ed. Brasilia: Ipea, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf. Acesso em: jul. 2015.

SANFELICE. José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de; PEREZ, J. R. R. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. 2a ed. vol.II. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Superando o Racismo na escola. 2a ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLIGO, Ângela. O racismo camuflado no Brasil. In: GALLO, Silvio (org.) As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola. Campinas, Leitura Crítica,

2014.

SOUZA, Regina Maria de Souza; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Educação e Sociedade, ano 23, n. 79, p. 39-63, 2002.

PARTE VIII

GESTÃO E PAPEL DO DIRETOR

O Papel do Diretor de Escola na Constituição de Uma Gestão Democrática

Helena Weiss Gonçalves [126]

Apresentação

A presente narrativa, que ora começa, busca debruçar-se sobre algumas memórias, quais sejam, as que constituíram minha trajetória e me trouxeram até o presente curso, neste específico momento. Olharei para trás, no tempo, para refletir sobre alguns caminhos e desafios que se apresentaram nas escolhas e nas ações realizadas e que hoje me constituem como este profissional que escreve tais memórias. Portanto, pensar, refletir sobre e a partir das experiências postas nos meus espaços e tempos profissionais é o interesse da narrativa. Assim, trabalharei com o eixo da constituição de uma gestão participativa na relação com a constituição do papel do diretor de escola, pois me parece significativo às minhas escolhas, como também quando faço o balanço das minhas ações, após exercitar este lugar, percebo que a cada dia os desafios se ampliam. Portanto, espero levar o leitor a perceber os caminhos percorridos na realização das tantas tarefas educativas realizadas pelo diretor de escola.

O desejo de estar no curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) veio da riqueza e das possibilidades que o Curso poderia nos proporcionar, principalmente pela presença de tantos diretores/ vice-diretores/ supervisores/ orientadores pedagógicos no mesmo espaço e que ali estavam por escolha pessoal. Grupos que coordenam a escola e passam por situações semelhantes, mas tem atuado de forma solitária nas próprias escolas onde desenvolvem suas atividades. A ausência de diálogo e comunicação no interior da Rede Municipal fortaleceu o meu interesse. As diferentes possibilidades estavam postas para que, como coletivo, pudéssemos construir estratégias e, então, fortalecermos nossa opção de estarmos na escola. Assim, depositei minhas expectativas em relação à formação que se iniciava.

Portanto, a constituição deste presente memorial busca pensar sobre e construir algumas relações de possibilidades e limites a partir dos debates realizados nos muitos sábados que compartilhamos no CEGE, sobre o papel e o lugar do diretor na constituição de um projeto mais participativo para a gestão na escola, buscando um olhar adiante e caminhando em direção às novas "utopias", como mencionado pelo professor Dr. Sérgio Leite.

Tenho clareza que podemos e devemos, acima de tudo, investir na construção de relações mais satisfatórias ao exercício da nossa tarefa educativa, de forma mais crítica, criativa e solidária; relações tão importantes para o crescimento das nossas crianças no seu processo educativo.

126 Diretora Educacional do CEI Marília Martorano Amaral e CEI Professora Hermínia Ricci SME Campinas,SP – 2015.

1. Ponto de decisão

Retomo aqui tempos anteriores, na amplitude de memórias determinadas, que constituíram minhas opções no sentido de ser diretora e lutar por relações mais participativas na escola, quiçá mais democráticas. A decisão de realizar o vestibular para Pedagogia em 1999, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – turma/2000 noturno, quando já trabalhava como professora há mais de 15 anos –, indicou minha opção e caminho até os dias de hoje. Um caminho pensado e planejado dentro de uma perspectiva de um novo projeto, que naquele momento se fez necessário, pela conjuntura posta pela vida. Muitos apontavam o grande equívoco no qual estava apostando, pois já tinha curso superior e já quarenta anos, não fazia sentido reconstruir toda uma trajetória profissional a partir de uma graduação; fazia sentido sim a realização do Mestrado. No entanto, o que me parecia melhor ou mais seguro, naquele momento, era dar outro olhar a um curso de graduação quando já se exercita a profissão e já se tem uma perspectiva de justiça e ação social mais consolidada, que construí a partir do curso de Sociologia realizado no início da década de 1980 em Porto Alegre,-RS, de onde parti para Campinas-SP, em 1990. Participei de diferentes movimentos sociais ainda como estudante de Sociologia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, posteriormente, em Campinas, como professora e mãe. Assim, no ano de 2000, me transformei em mais uma aluna do Curso noturno de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Levou-me ao curso de Pedagogia as contradições estabelecidas no interior da escola de ensino fundamental e médio, onde trabalhava. Um grupo bastante qualificado na sua área específica, a inexistência de uma concepção clara de educação/escola/juventude, uma forte solidão dentro da própria equipe, uma ideia incipiente de coletivo, ausência de diálogo com as famílias e uma equipe de coordenação (diretora, vice e coordenação pedagógica) submetida às constantes mudanças de caminhos, propostos a partir da Secretaria Estadual de Educação (SEE), sem o entendimento e consolidação de nenhuma.

Como professora acreditava fortemente que a direção da unidade deveria ter um papel essencial na construção deste coletivo, guardadas as diferenças e contradições postas pelo grupo e pelas ações externas. O papel de coordenar, mediar as ações dando sentido, desenvolvendo uma proposta que tivesse uma base comum de entendimento, que caminhasse para a realização de uma escola mais participativa e dialógica com os estudantes, com os educadores, com as famílias, e que conseguisse responder ao Estado de forma crítica, eram demandas postas contrárias aos interesses da escola, mas era para mim fundamental para o exercício da direção.

Onde me situo hoje? Após 05 (cinco) anos no exercício das tarefas educativas como Diretora Educacional da Secretaria Municipal de Campinas (SMC), sem dúvida meu olhar é outro frente aos enormes desafios postos pela instituição escolar e os meandros das políticas públicas para a educação nesta cidade.

Tenho buscado não me desconectar das relações sociais e econômicas estabelecidas em uma relação com a sociedade, na qual estou diretamente envolvida e com uma concepção de educação que traga a participação como ponto de partida,

uma concepção de Sociedade e de Estado na relação com a gestão participativa na escola.

É importante apontar que durante a construção do memorial me utilizarei do termo "experiência" a partir de Larrosa (2002), muito debatido no curso, pois busca superar a confusão que se estabelece na escola entre experiência e prática no cotidiano da gestão. Essa noção será apontada no decorrer do texto, pois do meu ponto de vista, traz muito sentido ao memorial.

Portanto, a discussão de concepção pedagógica presente neste memorial pensa a educação a partir da experiência e do sentido. Nesta perspectiva, nossas palavras têm importante determinação, já que definem o que pensamos, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece. Pensar, segundo Larrosa (2002), é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Esta formulação cabe muito à constituição deste memorial, pois aqui dou sentido ao meu pensamento acerca daquilo que é minha experiência e, ao realizar tal ação, me constituo como autor e, portanto, sujeito de minha narrativa. Aponto aqui a experiência como pessoal e intransferível, assim, é o que me passa, o que me toca, o que me acontece.

O autor distingui a experiência da opinião, da informação e do próprio trabalho que realizo cotidianamente. Dedico-me aqui a esta última distinção apontada em relação ao trabalho, que é muito atraente ao senso comum da escola, e que nos diz que no trabalho adquirimos experiência. As urgências postas nas tarefas da escola me levam em muitos momentos a realizar ações que estão desprovidas de sentido, baseadas apenas na necessidade de responder de forma imediata as demandas, que exigiriam tempo e discussão coletiva, a isso chamarei de prática. Penso que a constituição das experiências nestas circunstâncias não se realiza. Será que do ponto de vista da gestão não tenho conseguido constituir experiências e apenas acumulo práticas? O exercício cotidiano na tarefa de dirigir a escola finda por nos tirar elementos essenciais à sobrevivência da nossa subjetividade.

2. A gestão da escola

No interior das contradições. Este é seu Reino! Com esta expressão fui introduzida, no ano de 2010, na escola na qual trabalho como diretora. Incrível! Havia decidido ser diretora, porque a partir das minhas experiências, como apontado anteriormente, acreditava que diretores, vices, gestores, administradores seja lá a forma como o chamássemos, deveriam se constituir a partir de relações mais dialógicas, e não na concepção monárquica de reino como aponta a expressão acima citada. Assim, recebi um Reino incrustado na Vila Padre Manoel da Nóbrega, em Campinas. Pois é, os pequenos grandes quintais nos quais muitas escolas foram transformadas ainda existiam e o clientelismo ali continuava fortemente preso às tradições contrárias aos pressupostos do Serviço Público, que é o de realizar o direito daquele que é considerado cidadão.

Ações cotidianas repetitivas têm me levado a duvidar do desejo de estar onde estou. A escola está exposta, e consequentemente todo seu grupo diretivo – diretora, orientadora pedagógica e vice-diretoras –, a pressões de caráter subjetivo de

tal nível que provocam adoecimentos pelo desgaste emocional devido às relações submetidas pela imposição de políticas desenvolvidas pelo município, e que indicam uma enorme desorientação em termos de planejamento. O (re)trabalho é constante nas tarefas cotidianas, pois são demandadas ações que no dia seguinte devem ser refeitas de outra forma. A complexidade do trabalho diário e a ausência total de funcionários para atuar junto às crianças demandam uma logística herculínea. O Mito de Sísifo[127] revela muito das nossas ações cotidianas. Levamos nossa pedra todo dia ao topo da montanha, no entanto, no outro dia, recomeçamos a mesma tarefa do mesmo ponto de partida do dia anterior, da semana anterior, do mês anterior.

Além de muitos educadores fazendo horas-extras, trabalhamos com professores adjuntos (professores substitutos) e professores TJEs (profissionais com processos transitados, julgados e executados – em regime de Consolidação das Lais do Trabalho (CLT) que compõem equipes, porque não temos funcionários efetivos. A ausência destes somam-se as inúmeras ordens judiciais que chegam à escola, para as quais não existe nenhuma proposta por parte da SME. Na escola trabalhamos também com empresas terceirizadas nas áreas da alimentação, segurança e limpeza, além das coordenadorias que demandam ações para a escola. O processo se realiza de forma inversa: a escola atende as demandas das coordenadorias ao invés destas atenderem as demandas da escola.

Quando olho para trás e percebo toda a intensidade com que me dediquei aos meus afazeres de diretora, neste último período, tenho certeza que fui à raiz daquilo que acredito. Fui plena na realização de atos coerentes e dedicados. Pensava eu, que o diretor de escola "dedicado", "responsável", "compromissado" e com uma pauta pedagógica/administrativa longa para cumprir, deveria estar totalmente presente na escola, abrindo e fechando suas portas, literalmente. Tomar conta de todos e todas as funcionárias da escola, atender as propostas pedagógicas e participar da organização dos tempos e espaços de estudo e formação, cujo fruto fosse o desenvolvimento das crianças na sua aprendizagem, é o trabalho de um mediador no exercício de suas ações. Lembro-me do filme "A Festa de Babette", e percebo a aventura na qual me envolvi. Mesmo porque estava atuando como diretora pela primeira vez e não conhecia a Rede Municipal de Campinas, pois minhas ações ocorreram em outras redes. Estava disposta ao trabalho na sua maior amplitude. A ideia de que minha dedicação seria compartilhada, sem dúvida, por todos, estava presente, não tinha ilusão quanto ao conteúdo da dedicação, mas à expressão da mesma.

Contudo, nem o tamanho da tarefa posta em minhas mãos (mais de seiscentas crianças e, aproximadamente, 80 funcionários), nem as contradições e complexidades postas no interior da escola, se comparam com a situação de opressão impostas aos diretores, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), no âmbito da responsabilização individual que lhes é imputada.

Aponto aqui que, por tradição, a participação da escola nas discussões de política fica resumida a detectar os conflitos e resolvê-lo de qualquer forma e meio, sem acesso a decisões ou parcerias. Além de que, a possível descentralização, tão apregoada, tem sido entendida e realizada como execução de tarefas decididas a

127 Ver: CAMUS, Albert. O Mito de Sísifo- ensaio sobre o absurdo. Edição Livros do Brasil, Lisboa. Sem data.

priori pelos órgãos centrais do sistema.

A questão da constituição de um coletivo na escola é contraditória, pois os trabalhadores, já entram na unidade postos em categorias diferenciadas e antagônicas no exercício de sua tarefa. Como mencionei, anteriormente, chama atenção quando se começa a trabalhar na SME, pois na escola existem diferentes categorias: Professor; Professor Adjunto (deveria fazer o papel de substituição ao professor nas suas ausências); Professor TJE; professores que passaram por processos jurídicos que foram transitados, julgados e tiveram suas sentenças executadas, se mantiveram na Rede, mas não são estatutários, ou seja, a natureza as relações é diferente, são CLT. Não são professores?

São estas "pequenas" contradições que trazem grandes problemas pedagógicos à escola. Além das diferentes categorias ligadas ao papel de professor, temos os Monitores e os Agentes de Educação Infantil, em crise devido às atribuições postas à educação infantil do cuidar e educar. Todos trabalhando juntos e diretamente com as crianças. Aí já temos uma grande ciranda para organizar, pois mesmo que na escola estejam para atender as crianças na sua essência, o conflito entre os adultos, em muitos momentos, é preponderante. Além dos trabalhadores terceirizados, hoje temos também os zeladores na escola. Difícil entender, no nosso caso, a que vieram. Mas lá estão sob a coordenação da direção da escola, como responsável único por todo este mistério. Cotidianamente me aventuro neste espaço, achando que dou conta de tantas diferenças postas pela estrutura. Claro que não esqueço que todos chegam à unidade com suas subjetividades, que necessariamente e felizmente nos compõem, mas muitas vezes contrariados por estarem onde estão, passam a exercitar esta contrariedade de forma explicita nas relações com as crianças. Não são profissionais? Ufa!!!! Enquanto tudo isto acontece tento realizar uma "gestão democrática" no "reino" que me coube.

3. Apontando o debate

O embate posto hoje no interior da escola está para além do desejo democrático, porque na realidade o que as definem são as relações bastante centralizadoras, executadas a partir do centro do sistema e cujo discurso mais transformador, vindo do grupo educativo, fica embotado pelas enormes demandas de fora apresentadas ao grupo de gestão. O impacto de uma gestão democrática no desenvolvimento das relações pedagógicas na escola fica subsumida pela hierarquia posta pelo sistema de ensino, e os indicadores propostos pela gestão participativa – incluindo o trabalho coletivo, a formação humana, a emancipação política, a concepção de gestor como mediador da organização escolar, a avaliação formativa e a possibilidade do autoconhecimento, as tomadas de decisões para intervenção e mudança – ficam secundarizados para serem realizados caso tenhamos tempo; isto significa que deixam de ser a essência das relações na escola.

Ao entrar na escola senti enorme impacto das diferentes e desiguais relações ali estabelecidas. Sentia-me no olho do furacão, tendo de responder e ser responsável por responder a questões que jamais imaginei que faria, e tendo de me reinventar todo dia em exercícios pouco ou nada pedagógicos, sem nem entendê-los.

Existem questões no interior da escola que estão muito além da possibilidade e capacidade do gestor resolver; estão no sistema, na forma como os sistemas são produzidos e estruturados para não darem certo. E aí me dou conta de que mergulhamos de cara neste sistema sem reflexão e enxergando poucos palmos além dos nossos próprios olhos. O convívio acaba por ficar esgarçado e os processos formativos, pouco tem colaborado na nossa possibilidade de transformação profissional. Muito se acredita ainda na escola. Contudo, a homogeneidade nos dá segurança e pensa-se que viver o conflito é perder. Assim, neste campo, o individualismo se fortalece e os princípios coletivos não se constituem, não porque não mais acreditemos neles, mas porque perdemos a força humana que nos transforma e transforma o outro.

Minha constituição como Diretora Educacional que acredita em relações mais participativas e dialógicas, principalmente nos processos de decisão, tem sido em alguns momentos solitários e em outros menos, em muitos momentos conflituosos, contraditórios, mas acredito que sempre transformador. Trago como perspectiva a capacidade humana de estar sempre pronta a mudar a partir da reflexão sobre o que me toca e toca o outro, e com aporte constante da teoria.

Durante o curso e nos diferentes módulos constituímos e reconstituímos as relações que se estabelecem entre a sociedade que vivo e a escola que trabalho. São estas relações sociais e historicamente construídas que me dão pistas para apontar as formas nas quais estou imersa para realizar minha tarefa de diretora. Aqui indico alguns apontamentos que perpassam a gestão, a escola, como também, a própria constituição do estado, já que são instâncias articuladas politicamente e se situam dentro de um projeto específico e mais amplo de sociedade.

A discussão acerca da constituição do trabalhador da educação, no caso do diretor educacional, como mediador em um espaço constituído por um grupo de gestão suscita questões que envolvem a busca de entendimento das diferentes formas de relações hierárquicas, humanas e de conhecimento, que se estabelecem no espaço da escola e que impactam cotidianamente nossas ações pedagógicas. Avançar no trabalho de uma forma mais participativa é um exercício que deve levar em conta as diferenças, mas sem perder de vista o ponto de chegada da escola que é o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Cabe retomarmos algumas questões suscitadas no curso no qual discutimos a complexidade da escola, aqui entendida como uma organização, na qual realizo a mediação entre o poder burocrático estabelecido (SME) e a escola. Sofrendo pressão dos professores na perspectiva de alinhar-me a eles, dos pais para manter a ordem e a escola no nível desejado pela comunidade do entorno. Assim, o diretor deve possuir as qualidades de um político, ter algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 2009). Vejo na frase do autor citado a imagem refletida dos sentimentos, que cotidianamente percebo e tem levado a mim e a outros funcionários a um processo de adaptação dos pensamentos, sentimentos e ações sem perspectivas, o que, portanto, acaba por induzir ações sem sentido e frágeis no âmbito da participação e coerência mais transformadora. A impessoalidade e a despersonalização nas relações com o público acabam por nos levar a conflitos um tanto desrespeitosos.

A dificuldade de entender um processo mais participativo e democrático por parte dos professores e funcionários, acredito estar calcada em uma sociedade no qual o mando e a submissão são prevalentes e, de um modo geral, estão acostumados a agir numa relação verticalizada – onde um dá e outro recebe passivamente –, portanto sentem dificuldades em trabalhar com métodos menos impositivos, muitas vezes cobrando de forma dura o papel tradicional e autoritário do "chefe" que evoca regras e todos obedecem sem questionar. O trabalho de parceria não acontece se não constituirmos desejos de ambos os lados. Aqui está a questão do "outro". O outro, o diretor, o outro, o chefe, a quem devo obediência e, portanto, se constitui naquele que está do outro lado, sempre em oposição, nunca parceiros.

A difícil constituição da parceria na escola se coloca nas relações extremamente tradicionais que se estruturaram a partir de concepções impositivas propostas pelo sistema que vê o diretor como preposto do próprio Estado na escola. Neste quadro as características de extrema burocratização, que exige uma contínua dependência de regulações (memorandos, resoluções, regimentos, legislações, que acabam por mudar a cada dia) tem me levado a situações limites em termos de resistência à alienação posta pelo trabalho, o que acaba por me distanciar das relações que me levaram à escola, às pedagógicas. Nas reuniões das quais participo observo uma defesa na sobreposição e precedência do administrativo aos processos educativos, feito pelos próprios diretores, que acabam optando por um ou por outro, dado a intensa demanda cotidiana posta pelos órgãos centralizados e de regulação do sistema. De acordo com Teixeira (1961), é importante indicar o caráter da administração escolar como função, que somente tem sentido se exercida por educadores, e que é intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra da educação. A bibliografia tem tratado esta questão desde muito tempo e, no entanto, a correlação de forças concretas dada pelo sistema pende a favor do administrativo.

Pensar esta distinção é nossa tarefa educativa, pois depende do olhar que colocamos nesta oposição, como também, observarmos que concepção político-administrativa evidencia a relação posta hoje entre hierarquia e autoridade no centro das organizações nas quais trabalhamos.

Minha formação tem ancorado as minhas ações de diretor de escola, na perspectiva de me perceber como profissional da educação, cuja tarefa é de um educador, portanto, educativa. Esta perspectiva já indica que meus saberes essenciais não são o de um administrador ou de um gerente, como tem sido pautado em muitas discussões no interior da "fúria gestionária" de um estado privatizador. A expressão "gestão" vem sendo utilizada a partir de uma conotação progressista de administração pública, que cresce na área da administração pública em oposição ao conceito de administração.

É importante situarmos a expressão "gestão", pois a mesma vem sendo utilizada a partir de uma conotação progressista de administração pública, que se desenvolve na área da administração pública em oposição ao conceito de administração.

No campo educativo, conforme Heloani e Piolli (2012), a transposição do termo administração escolar para o de gestão educacional e de diretor para gestor contempla novos requisitos e expectativas de papeis provenientes do novo paradigma

produtivo. No conceito de gestão estão inseridas novas prescrições que envolvem a participação, a autonomia controlada e a responsabilização do trabalhador com os fins e objetivos da organização. Portanto, o conceito de gestão está vinculado ao paradigma do gerencialismo no interior do neoliberalismo.

Para Bryan (2005), a crise de legitimidade do Estado centralizador e autoritário somado às demandas postas por grupos populares na direção da legitimação de uma cidadania ativa, caminhou na direção de algumas reformas importantes no setor educacional. Reformas que acabaram por criar mecanismos de participação e de democratização da gestão das escolas. Situam-se neste contexto mecanismos que vieram a concretizar medidas mais democratizantes através da legislação, quais sejam, a eleição para diretores, gestão colegiada, descentralização administrativa e autonomia das escolas. Entre estes documentos oficiais que instituíram tais ações se situam a Constituição Federal de 1988, as Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos Municípios e a LDB de 1996 que apontam aos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais a confecção dos Planos de Educação respectivos.

A participação da sociedade civil está posta em todos os documentos que definem a legislação e que orientam os sistemas em diferentes âmbitos. No espaço das escolas, a criação dos colegiados com caráter deliberativo, a gestão das unidades e dos sistemas tem como propostas serem realizadas a partir da participação dos professores, famílias e funcionários. No presente momento discutimos na Unidade, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), pensando sua formação e composição, que está sendo implementada nas Unidades de Educação Infantil, órgão também, colegiado, cujo objetivo é constituir-se em mais um espaço de participação, submetido ao Conselho de Escola, no sentido de pensar e executar uma avaliação mais sistematizada das nossas ações.

As reformas neoliberais são apontadas como resultado da crise de legitimidade do Estado, já realizadas em diferentes países, como saída para a redução do Estado nas áreas sociais e consequentemente privatização de instituições educacionais. Na cidade de Campinas a constituição das Naves-Mães, parcerias público-privada (PPP), equipamentos públicos administrados por empresas privadas, com caráter filantrópico ou não, são expressões da flexibilização nas relações de trabalho e a imposição de um estado mínimo.

De acordo com Piolli (2010), no contexto educacional as reformas educacionais podem ser assumidas como uma das medidas de racionalização do Estado, cuja concepção de financiamento é a expansão a baixo custo, na perspectiva da equidade social, com corte de despesas públicas combinada ao modelo gerencialista e centrado em critérios de qualidade do serviço público, cujas metas buscam resultados quantitativos. A descentralização e desconcentração que trouxeram a retirada ou a fragilização das fronteiras entre o público e privado, como apontado acima, fortalecem parcerias e terceirizações dos serviços prestados pelo Estado, como estamos vendo hoje nas Câmaras as discussões através dos Projetos de Lei.

A despolitização radical das relações sociais está posta com muita força na área da educação que tem sido alvo de reformas com base nos referenciais do setor privado, transpostos para espaços públicos e que buscam justificar e legitimar práti-

cas de gestão, cujo conteúdo objetiva a eficácia e eficiência dos serviços.

Esquecemos aqui a especificidade da educação, pois na minha concepção construída no decorrer da minha carreira – a partir de autores que propalam uma educação transformadora e participativa e que coloca o foco na perspectiva da valorização dos diferentes sujeitos envolvido na transformação, já que o que dá sentido a educação é a capacidade de construção dos seus sujeitos no seu coletivo –, educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o que é sabido.

A transição efetivada, que altera o lugar que o Estado ocupa na construção de políticas provedoras dos serviços essenciais, e o coloca na condição de avaliador proposto pelo ideário neoliberal, aponta e realiza com muita força a perspectiva da terceirização via privatização.

No entanto, são formas de gestão mais participativas e democráticas que permitem a instituição escolar pública, a partir da minha experiência, a construção do conhecimento, pois é este o principal objeto de trabalho da escola que, apesar de todo esforço, tem sido bastante conflituoso no seu interior.

No contexto da formação profissional tem sido importante a discussão e apropriação de elementos e instrumentos para a realização não só do trabalho cotidiano, mas também no âmbito da organização dos percursos pedagógicos e administrativos a médio e longo prazo dos processos educativos. Para tanto, a perspectiva do planejamento no âmbito das diferentes gestões, trabalhado durante o curso, traz importante colaboração para o estudo da escola.

Retomo assim um pequeno histórico para situar a gestão, já que este é o eixo deste memorial e é também a partir daí que construo estas memórias.

A burocracia se consolidou nas instituições públicas como forma de gestão. Traz regras rígidas e uma hierarquia de cargos, mantendo entre si forte relação de mando e subordinação, proporcionando o exercício de regras rotineiras de forma racional e, por isso, conhecida como eficiente. A burocracia vai além de um sistema de organização formal, pois se situa nas organizações como uma formação social, um sistema de condutas significativas. Os gestores contam com instrumentos de elaboração e execução de orçamentos, técnicas de planejamento e de gestão adequadas aos trabalhos cotidianos das organizações, e tem por base a separação entre os que detêm o conhecimento e, portanto, decidem, e os que devem executar as ordens, os que obedecem.

Nesta concepção, planejar e administrar é entendido como elaborar normas e controlar a execução de acordo com o que elas estabelecem. Aqui percebo com bastante clareza o trabalho dos supervisores que atuam junto às unidades escolares e a possibilidade de ser diretor de escola sem nem conhecer as famílias e os estudantes das unidades, nas quais se trabalha, quando desenvolvemos um trabalho alienado.

Ao apontar as diferentes concepções de gestão é importante não perder de vista que estão colocadas na relação com o conhecimento, no espaço da escola. Assim, percebemos as diferentes influências nas relações entre os sujeitos e destes sujeitos com o conhecimento forjados em gestões burocratizadas e não burocratizadas.

A gestão democrática é um processo no qual a instituição desenvolve constantemente processos de aprendizagens sociais a partir de relações democráticas, pois possibilita articulação com diversas contribuições de diferentes origens. Nesta abordagem o planejamento e a gestão são processos de aprendizagens coletivas, na qual o conhecimento sistematizado associado a outros saberes constituem e transformam a realidade gerando novos conhecimentos. A construção de uma gestão democrática deve estar articulada ao processo de criação coletiva, através do qual os componentes de uma coletividade aprendem juntos, inventam e implantam novas formas de jogar a partir da cooperação e do conflito, adquirindo capacidades relacionais, cognitivas correspondentes e, assim, constroem uma ação coletiva.

O diálogo é uma ação preponderante na relação com todos os protagonistas e condição para a produção de novos conhecimentos, possibilitando o estabelecimento de relações de compromisso consciente entre os protagonistas. Diálogo só é possível em formas de gestão democrática e participativa que possibilite condições propicias para aprender a atuar democraticamente: como nos lembra Lewin, a autocracia é imposta, a democracia deve ser aprendida (BRYAN, 2005). Portanto, uma organização democrática deve ser resultado das práticas democráticas exercidas no conjunto do grupo levando em consideração a qualidade do trabalho e a satisfação pessoal dos envolvidos agregada a capacidade de enfrentamento, a partir do lugar profissional ocupado com órgãos centrais.

Assim, o desafio está posto não na gestão democrática como resultado possível, mas como caminho a ser perseguido na sua constituição e realização com a participação efetiva, pois envolve todos os sujeitos em um mesmo contexto e cuja alavanca é o desejo. Neste presente momento tenho repensado o caminho e acreditado que a primeira grande ação para a realização da gestão democrática é restabelecer o desejo, as utopias, trazer vida nova ao interior da escola, que hoje me parecem adormecidas.

A mim instiga o desafio de pensar a escola como local de proteção, de acolhida do outro, como lugar de vida, no mais amplo sentido que esta palavra possa ter. Ao mesmo tempo, quando discutimos em sala penso que talvez estejamos sendo ingênuos em pensar de tal forma; ou talvez, estejamos sendo consumidos pelo discurso do cotidiano, que se localiza como senso comum, como espaço de privação e reprodução somente. Ou, como já disse, alguém “diante do império da mesmice, luzes ainda permanecem, teimando em ser destoantes” não lembro quem. Espero buscar destoar e não ser engolida frente à rigidez do olhar com que enfrentamos os acontecimentos no interior da escola.

Frente aos desafios postos, tenho procurado buscar entendimentos diferenciados que não me deixem enclausurada na total falta de perspectiva a mudanças na escola, a partir do lugar que ocupo como diretora. Buscar, como mediadora, ser capaz de propor ações coletivas dentro do nosso espaço de possibilidades, constituir micro rupturas e perceber a existência do conflito como avanço na minha aprendizagem.

Indico aqui a reflexão posta no texto de Sá (2011). No contexto das estratégias neoliberais, no sentido da sua consolidação, muitas práticas tentam nos indicar a

escola como espaço de autonomia, ao incentivar a solução dos pequenos problemas cotidianos, pelo exercício da criatividade e da busca de parceiros para a superação imediata, mesmo que momentânea, das dificuldades encontradas na gestão escolar. Geralmente somos seduzidos pela ideia de que devemos desenvolver um espaço harmonioso na escola e que a não realização diz respeito a não habilidade e despreparo do gestor, como indivíduo de autoridade forte, ao tratar os conflitos no interior da escola. Não entanto, mudanças não são atingidas sem conflitos, sem divergências, sem contradições a partir das quais nossas relações educativas são construídas, já que estamos em processos de aprendizagem. A construção de projetos plurais, com características inclusivas, democráticas e, portanto, transformadoras vão além da harmonia, do consenso e da padronização e normatização postas pelo sistema.

Percebo que na escola a constituição de um coletivo ativo, que tenha todos seus sujeitos envolvidos, passa pela superação do exacerbado individualismo posto pela sociedade capitalista, na qual estamos imersos. Ultrapassar os limites propostos pelo estado de isolamento e o desgaste das relações de trabalho presente na nossa escola, e que acredito estar presente na totalidade delas, já que são indicadores da sociedade na qual estamos vivendo, compostas por traços egoístas, anti-solidária e promotora do apartheid social (MELO, 2008 apud SÁ, 2011, p. 82), deve ser entendido como necessidade urgente, já que colocamos em o risco nossa subjetividade, cotidianamente.

A complexidade das relações políticas e sociais decorrentes das novas demandas (funções, papeis para os quais não adquirimos consciência e que não está posto no processo formativo dos profissionais) requer a superação de referenciais tradicionais (padrões administrativos verticais e monológicos), tanto de ordem social, cultural ou político.

Acendo aqui a luz apontada acima, que esta realidade pode estar dada, mas não consumada. Podemos a partir dos nossos espaços de formação e reflexão tornar a escola humana e solidária, pois este é seu papel educativo fundamental.

4. Olhar e pensar o cotidiano

É importante apontar a contribuição de Gallo (2007) na forma como olhamos e pensamos as relações postas no interior da escola e que podem colaborar nas minhas interrogações e possibilidades ao pensar o papel do gestor, como mediador, no sentido de constituir uma gestão mais participativa na escola. Buscar pensar o espaço da gestão da escola, na construção do seu cotidiano, a partir do olhar da resistência indicada pela Educação Menor, apontada pelo autor, nos ajuda na reflexão de pensar o outro com suas especificidades e diferenças, não para normatizá-lo, mas para respeitá-lo.

A proposta da Educação Menor nos possibilita discutir a participação como expressão política, construída e conquistada coletivamente, portanto também como condição humana. Assim, o âmbito da escola é o espaço privilegiado para constituição de relações participativas, senão sua essência. Na escola a presença da norma e o "respeito", a hierarquia do senso comum, em muitos casos, deve apontar a partici-

pação como resistência. A autorização, a participação na escola deve ser apropriada a partir da ideia do dissenso e não do controle regulador e consensual, sempre esperados na escola, do ponto de vista da tradição da gestão.

Realizar a mediação na escola e resistir é estar atento ao que ocorre no cotidiano, abrir-se ao acontecimento, a fim de torná-lo potencial a mudança, já que, cotidianamente, somos sugados pelos estriamentos propostos pela educação maior, e com facilidade nos perdemos no reenquadramento proposto pela norma.

Considerações finais

Na perspectiva educativa, na qual me sinto envolvida, a mediação se dá a partir da gestão democrática e está relacionada, necessariamente, a ampliação dos espaços de participação e democratização da escola pública, para que se consiga constituir melhorias na qualidade das aprendizagens, nas condições de trabalho e entre estas condições, melhores salários, inclusive. No entanto, gestão democrática, tal como está posta nos documentos da educação que a constituíram, não esta na pauta política nestes dias de neoliberalismo.

A autonomia controlada, proposta pelo Estado/Município, traz uma maior responsabilização do indivíduo no trabalho, e é um processo que exige do trabalhador uma maior sujeição e dedicação tendo em vista os objetivos, as metas e os princípios postos a partir do exterior. Quando o(a) diretor(a) se coloca de forma mais crítico(a) é visto(a) com desconfiança, já que a adesão é o objetivo. A autonomia controlada eleva a visibilidade do sujeito ao mesmo tempo que o transforma em um sujeito manipulado e alienado.

No entanto, apesar da resistência conservadora, interna, expressa na cultura autoritária/individualista/verticalizada ainda presente na unidade em que trabalho, que resiste à participação das famílias e na constituição de um coletivo mais democrático, busco construir espaços de maior diálogo, de forma coletiva, que traga se não a transformação pedagógica desejada, pelo menos o debate referente a quem somos e o que fazemos no interior da unidade; local onde passamos muitas horas das nossas vidas.

A necessidade de constituir este espaço mais humanizado, dialógico e capaz de criar relações que favoreçam as diferenças sem a adesão incondicional, que favoreçam ao debate como crítica e respeito, são elementos fundamentais para o diretor/a se constituir em um articulador/a-mediador/a de um projeto pedagógico que tenha como perspectiva a formação e participação.

Posso dizer que precisamos estar atentos ao fato de que a escola, como instituição, não propicia uma organização mais adequada às práticas democráticas, pois de acordo com Bryan (2005), se constitui em modelos de administração autoritário, tanto na sua forma tradicional quanto nas formas “pré-modernas”, decorrentes de reengenharias organizacionais que diminuem os níveis hierárquicos para apenas aperfeiçoar os mecanismos de controle.

Qualquer mudança pressupõe o total envolvimento dos educadores nas atividades que vão além da circunscrição da sua sala, mas vai na direção da participação

em todas instâncias de decisões que, em muitos momentos, estão situados adiante da própria escola e da sua formação.

Constituir superações a partir das contradições postas, com base na própria Constituição de 1988 – que declara a educação com direito social e aponta princípios como pluralismo, liberdade e gestão democrática como fundamentais para consolidar a educação como desenvolvimento e exercício da cidadania do indivíduo no interior de políticas de gestão para educação, a partir de cunho gerencial, que busca garantir a racionalização –, se apresenta como um desafio imenso dada a estrutura na qual temos nos formado e convivido; o que nos traz novamente a discussão referente à partilha das decisões pelo poder central e sua execução pelas instâncias da escola.

Refletindo sobre minha constituição como diretora, penso que duas dimensões devem ser destacadas: a explicitação e a crítica do atual papel do diretor e de como a direção escolar é exercida, discussão essa realizada anteriormente; e a reflexão a respeito de outras formas alternativas de direção escolar, que levem em conta seu caráter coletivo e suas especificidades político-pedagógicas. Suas ações precisam estar articuladas ao ensino, cujos pressupostos sejam a base para a formação do cidadão, e também no sentido de desenvolver características de natureza dialógico-democrático das relações, que se dão neste processo pedagógico. Conforme Paro (2015), pensar criticamente a função do diretor passa por entender, em um primeiro momento, que sua atuação não deve ser concebida como a de um gerente, sem nenhuma explicitação ou reflexão do seu caráter político diante da tarefa de administrar uma instituição, que exige para realização de processos educativos, essencialmente, relações democráticas na coordenação do esforço humano coletivo.

Para ir além da administração, além da gestão, não devemos pensar na autonomia, na participação e na democracia reduzidas à gestão de uma unidade como aporte administrativo[128], mas como elementos significativos para construir a escola como instituição social, como concepção de sociedade.

Assim, na constituição do presente memorial e na aprendizagem de meus caminhos fiz alguns alinhavos na execução e uma pequena e parcial história de um momento cotidiano e de um olhar para a direção da escola. Portanto, fica a expectativa de que o presente curso ao constituir a história dos muitos que passaram por ele, possa se constituir pelas memórias aqui deixadas e pelos diferentes e inúmeros sentidos aqui construídos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Brasil, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394. Brasília, 1996.

BRYAN, Newton Antonio. Planejamento participativo e gestão democrática: da teoria a ação. In:_. Estudo pensamento e criação. vol. III. Campinas, SP: Gráfica FE, 2005.

128 ver: https://www.youtube.com/watch?v=gSHPLSOSiXQ

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faciolli de. Cotidiano escolar: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha editores, 2007.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista da Apase, n.13, p.30-39, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. n. 19, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PIOLLI, Evaldo. Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. Gestão e administração escolar: algumas aproximações. In:_. A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Que é a administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. 36, n. 84, p. 84-89. 1961.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In:_. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PARTE IX

GESTÃO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Um Novo Olhar Sobre a Afetividade na Escola: As Relações Interpessoais que são Estabelecidas Entre o Diretor e os Adultos que Compõem a Equipe Educacional

Maria Fernanda Buarraj [129]

Apresentação

> É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... (Jorge Larrosa, 2004)

Como disse o professor Dr. José Luis Sanfelice[130], em uma de suas aulas no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), "toda pesquisa começa com uma pergunta." Então vamos lá: qual a maior dificuldade enfrentada pelo diretor educacional?

Foi a partir deste questionamento, feito pelo professor Dr. Evaldo Piolli[131] nas aulas do CEGE, que tudo começou...

A vida do diretor é permeada por tantas responsabilidades, tarefas, compromissos, incumbências e deveres de ordem pedagógica, administrativa, organizacional que, em muitas situações, não damos a devida importância para a questão das relações que, acredito eu, são a base para que todas as outras demandas sejam cumpridas da melhor maneira possível, mesmo diante das condições de trabalho desfavoráveis que, muitas vezes, nos são impostas.

Então, vamos estudar e falar sobre as relações que são estabelecidas entre os adultos que compõem a equipe educacional. Esse é um grande desafio, pois não encontramos pesquisas e estudos nesse campo de observação feitos por educadores. Os psicólogos falam sobre isso, mas o olhar do educador que está ali é diferente, por estar diariamente na escola, vivenciando seus desafios, enfrentando seus problemas e acreditando que, exatamente naquele espaço, dependendo da forma como as coisas são organizadas, estruturadas e conduzidas, tudo pode acontecer,.

É fato que a questão das relações vai deixando marcas ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional. Cada gesto, palavra ou silêncio nos tocam e afetam...

Mas, antes desse estudo, faz-se necessário tentar entender como a figura do diretor escolar foi se constituindo: suas atribuições, tarefas, responsabilidades, deveres e direitos. Para tanto, é preciso mergulhar na história e desvendar o caminho percorrido por essa figura ao longo do tempo, investigar a origem histórica da fun-

129 Vice-diretora (2013 e 2014) e diretora (2015) do CEI "Prof. Thermutis Araujo Machado" – nandabuarraj@hotmail.com

130 Professor Dr. José Luís Sanfelice, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor no Curso de Especialização em Gestão Educacional - Módulo Gestão Escolar: Abordagem Histórica.

131 Professor Dr. Evaldo Piolli, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor no Curso de Especialização em Gestão Educacional - Módulo Gestão Escolar.

ção do diretor, o processo de transformação pelo qual esse profissional passou e quais são suas principais atribuições e especificidades atuais. Como bem nos colocou o professor Dr. José Luis Sanfelice, com a citação de Eric Hobsbawn: "o passado constitui-se na ferramenta mais útil para compreender os problemas com os quais nos deparamos nos dias de hoje"[132].

Ao mesmo tempo em que devemos dar a devida importância às marcas registradas na história, o professor Dr. Sanfelice nos alerta que: "a história explica a situação atual, mas somos sujeitos de nossa própria história e as coisas acontecem por conta de nossa intervenção ou não intervenção"[133]. Ainda nesse sentido, apresenta-nos a visão de Aróstegui (2005) que diz "a história é feita por sujeitos corpóreos, e são estes os que constituem e modificam classes, estruturas e sistemas"[134]. Sendo assim, cabe a cada um de nós, enquanto sujeitos comprometidos com o desafio de fazer acontecer uma educação que seja realmente de qualidade para todos, posicionarmo-nos, inquietarmo-nos e não nos calarmos. É preciso fazer a diferença...

1. Todo começo tem um antes...

> ...toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. (GONZAGUINHA, 1982)[135]

Como é difícil começar a escrever... Quando lembramos de alguma coisa que nos marcou, sempre invadem nossa cabeça várias outras que a antecederam e algumas que aconteceram em função dela. Essa é a dinâmica da vida que nos encanta, fascina e desafia diariamente! Dou, agora, uma pausa nesse constante movimento e volto meu olhar para minhas memórias. Reflito sobre minha trajetória de vida, sobre minhas escolhas e registro, aqui, as lembranças, pessoas, emoções e fatos que me marcaram e que me ajudaram a ser a pessoa que hoje sou.

Lembro-me de quando, ainda bem pequena, a alegria tomava conta de mim ao ir para a escola. O carro de minha mãe cheio de crianças: eu, minha irmã mais velha e dois vizinhos que frequentavam a mesma escola, na qual minha mãe lecionava. O caminho era percorrido com muitas histórias sendo contadas e a alegria sempre presente.

Aquele era um lugar cheio de encantos e desafios, era a extensão da minha casa. Foi lá que passei minha infância e boa parte da adolescência, até a antiga 8ª série ginasial. Recordo-me com carinho de todas as minhas professoras até a quarta série e da maioria daquelas (es) que vieram depois. Meus pais sempre acompanharam de perto a minha vida escolar, incentivando e orientando quando necessário. Acredito que muitos dos valores que hoje carrego comigo foram construídos nessa fase. Tive a oportunidade de crescer convivendo e conhecendo o "outro lado" do ser professor. Encantava-me ver minha mãe preparando e fazendo as coisas para seus alunos e, em alguns momentos, ela me convidava para ajudá-la, penso que já percebia o meu interesse e entusiasmo.

132 Citação oral de memória feita pelo professor Dr. José Luis Sanfelice em aula do CEGE.
133 Fala do professor Dr. José Luis Sanfelice em aula do CEGE.
134 Citação oral de memória feita pelo professor Dr. José Luis Sanfelice em aula do CEGE.
135 GONZAGUINHA. Álbum: Caminhos do Coração. Gravadora EMI-Odeon, 1982.

Hoje sei que aqueles eram momentos essenciais para um professor realmente comprometido e ciente do tamanho de suas responsabilidades: planejar e avaliar. A minha brincadeira preferida era a famosa "escolinha", sendo eu a professora, é claro!. De tanto que eu já amava aquela escola, queria brincar de tê-la em minha casa... Além de ir à escola pela manhã, quase todas as minhas tardes eram preenchidas com atividades variadas: ballet, artes plásticas, teatro, sapateado, expressão corporal e iniciação musical: eram tardes mágicas vividas na Casinha de Chocolate, o Conservatório Carlos Gomes.

Com o passar dos anos, fui fazendo minhas escolhas de acordo com minhas preferências e o ballet e sapateado permaneceram e marcaram a minha vida por muito tempo. Este último de forma mais intensa, pois fiz parte de uma companhia profissional, o que me possibilitou viajar pelo Brasil e parte do mundo, conhecendo outras culturas e diferentes realidades. Serei eternamente grata à dança e a tudo o que ela me proporcionou e fez aprender.

Quando fui para o Ensino Médio, precisei mudar de escola, pois aquela onde estudava não oferecia tal etapa de ensino. Esse foi um momento um tanto traumático e de ruptura de laços afetivamente positivos que me acompanharam durante muitos anos.

Os três anos que se seguiram, embora tenham sido de muita aprendizagem e crescimento intelectual, parecem não ter sido "completos", ficou em minha memória a sensação de que faltava alguma coisa. Não sabia ao certo o que poderia ser e hoje, passados vários anos e com eles muitas vivências e experiências, consigo definir mais claramente: a ausência de relações e vínculos afetivamente positivos fizeram a diferença. Em compensação, foi nesse período, mais precisamente no início do primeiro ano do Ensino Médio, que fui convidada pelo meu professor de sapateado e diretor da companhia da qual fazia parte para assumir algumas turmas em sua escola. Fiquei imensamente feliz e aceitei o desafio. Dominava muito bem a arte de sapatear e ter a oportunidade de ensinar tudo aquilo seria incrível. Essa foi a minha primeira experiência como professora "de verdade" e isso mexia muito comigo. Como era gostoso...

Esse foi, também, um período em que, ainda muito jovens, precisávamos definir que caminho seguiríamos no futuro e eu decidi fazer o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, vontade que já vinha sendo construída há anos pelas vivências agradáveis com tal componente curricular durante o Ensino Fundamental, pela paixão pela dança, que me acompanha desde muito pequena, e, também, influenciada pela presença constante, marcante e carinhosa, de alguns professores dessa área. Embora tivesse tido todo o apoio dos meus pais, confesso que sempre percebi que gostariam que a minha escolha fosse outra, embora nunca tivessem externalizado tal questão.

Além dos exemplos que tinha em casa, das minhas amadas mãe e tia Sandra como excelentes referências de educadoras, ao longo de meu percurso educacional tive alguns professores incríveis e inesquecíveis que muito me marcaram e, com certeza, influenciaram minha opção pela docência. De alguma forma, queria ser como eles...

Desde pequena estive cercada de um ambiente onde muitos eram professores e as conversas sobre escola e seus desdobramentos sempre estiveram presentes.

Ingressei na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas-SP em 1999, e, durante o curso, os momentos de entusiasmo e empolgação oscilavam com outros de incertezas e inseguranças. Permanecia firme com minhas aulas de sapateado, agora também em outras academias e clubes da cidade; esse universo se abria para mim e eu o abraçava e me entregava. Estar com meus alunos (crianças, adolescentes e idosos) constituía momentos de intenso prazer, alegria e troca de energias positivas. Aquilo me fazia muito bem e percebia que eles sentiam o mesmo, pois externalizavam isso com sinceros gestos de respeito, carinho, gratidão e empenho.

No segundo ano da faculdade, eis que uma porta se abre através da disciplina de Educação Física Escolar. Parecia ter me encontrado. Após um novo contato com aquele ambiente, veio a certeza: ali era o meu lugar. Iniciei estágio voluntário e depois emendei com o obrigatório naquela mesma escola onde dei meus primeiros (e marcantes!) passos na vida escolar. Das muitas possibilidades e inúmeros caminhos que esse curso me permitia seguir já estava decidido: a escola estava presente.

No final de 2001, encerrei um ciclo extremamente importante e feliz em minha vida. A partir dali, não fazia mais parte da companhia e nem daria mais aulas de sapateado. Foi uma decisão difícil, mas bastante pensada. Estava finalizando a faculdade e direcionaria, a partir dali, minhas energias para conclui-la da melhor forma, aproveitando todas as oportunidades que me aparecessem.

Finalizada a faculdade no ano de 2002, prestei concurso público no município de Jaguariúna-SP, cidade natal da minha mãe e lugar onde passei momentos incríveis e inesquecíveis até o falecimento de minha saudosa avó Lila. Lá, ingressei como professora efetiva em 2003. Eis que um novo desafio se coloca: ser professora em instituições escolares. E agora?

Fui me constituindo e aprendendo a ser professora na prática com as experiências do dia a dia. Os cursos de graduação não nos preparam para isso e essa é uma questão que precisa ser revista e repensada. Essa é uma realidade enfrentada, acredito, pela maioria das pessoas que encaram o desafio de ser professor. Muito me ajudou a experiência que tinha tido, até então, como professora de sapateado (desde 1996) e, também, o estágio feito nos anos de faculdade. Os meus pontos de partida para a prática foram esses. Faço aqui um agradecimento especial a todos os meus alunos que muito me ensinaram nessa complexa tarefa e ajudaram a formar a professora que sou.

Realizava-me dando aulas. Dedicava-me aos momentos de preparação e planejamento das mesmas, pois sempre acreditei na importância do fazer consciente e de proporcionar aos alunos a ampliação de repertório e, consequentemente, de conhecimento. Sempre me preocupei em ouvi-los. Meus desejos eram: fazer com que todos os meus alunos tivessem uma vivência escolar positiva e que esse tempo dispensado na escola lhes oferecesse algumas das ferramentas necessárias para que a aprendizagem continuasse fora da mesma.

Durante quase dez anos, lecionei em Jaguariúna, em diferentes escolas do município, para alunos do Ensino Fundamental. Construí, sempre, uma relação afe-

tiva positiva com meus alunos e isso me ajudou também no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com eles. Embora minha história de vida seja bastante diferente da vida das crianças e adolescentes que passaram por mim, sei, por experiência própria e constante observação, que a criação desses vínculos afetivamente positivos contribui em todos os aspectos.

Durante esses dez anos, foram inúmeros os horários de intervalo, almoço e saída nos quais priorizei ser o ouvido que muitos alunos e colegas precisavam. Naqueles momentos, abria mão do meu descanso para orientar, dar explicações e conselhos ou para escutar. Sei que muitos me criticavam por essa postura, mas insistia, por algum motivo eu sabia – ou intuía – que era isso que precisava fazer. Hoje tenho certeza, fiz a escolha correta!

Esses anos também foram de muita observação não só dos processos que aconteciam dentro de sala de aula, mas também daquilo que ocorria na escola como um todo. Tive contato com diferentes gestores e vivenciei a mudança e transformação que a ação dessas pessoas pode provocar na escola e sua comunidade. Percebi grande diferença na realização do trabalho em função da maneira de "conduzir" a escola por parte das diferentes equipes gestoras com as quais tive oportunidade de trabalhar.

Lembro-me de uma única escola onde tive dificuldades em realizar meu trabalho. Tinha apenas 10 aulas lá, que me foram atribuídas a pedido da supervisão do município, pois nenhum outro professor as queria. Aceitei como mais um desafio que me foi colocado. Reconheço que os alunos eram bastante difíceis, mas acredito que o distanciamento entre direção e corpo docente tenha contribuído muito para que essa questão não fosse resolvida. Fiquei apenas um ano nessa escola e confesso que saí de lá com a sensação de dever não cumprido. Isso me frustrou, poderia ter tentado novamente no ano seguinte, mas preferi sair. Não sei se foi a escolha mais acertada, mas tive a oportunidade e fiz o que meu coração me dizia. Tinha aí um exemplo, ou melhor, um contra exemplo, de diretora escolar.

Apesar de vivenciar um pouco da decadência da instituição escolar, com a desvalorização do professor e a perda da consciência por parte de alguns pais e alunos do real significado dessa importante função, continuo acreditando que, se houver uma parceria entre escola, família e comunidade, ajudaremos na construção de uma sociedade mais justa, constituída de pessoas conscientes, mais humanas e capazes de transformar a realidade. Fala-se muito que a educação é a solução para todas as mazelas e problemas existentes e enfrentados pela população em geral. Sinceramente, acredito que hoje ela não dê conta disso tudo, mas, com certeza, ajuda a enfrentar cada um dos problemas de forma diferente.

Sempre fui muito exigente comigo mesma – e continuo assim até hoje! – e a necessidade de continuar estudando me acompanha ao longo de toda essa trajetória. Acredito que o desejo de aprender deve estar presente na vida de todo educador e, dessa forma, além das aprendizagens que vivenciamos diariamente nas relações e interações com nossos colegas e alunos/crianças, precisamos sempre buscar novos conhecimentos que nos auxiliem a enfrentar os desafios que nos são impostos. O educador tem fundamental importância nesse processo e precisa ser exemplo, não

só pelo desejo e busca de ampliação de conhecimento e repertório – um dos importantes objetivos da escola –, mas também nas posturas, comportamentos e atitudes (função social da escola).

Fiz o curso de especialização em Psicopedagogia logo depois que me formei, nos anos de 2003 e 2004. Sentia necessidade de maior entendimento de algumas questões que se apresentavam na escola. O curso acontecia todas as sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã; teve duração de dois anos e foi dividido em módulos. Eu era a mais nova da turma e ainda bastante inexperiente. Lembro-me que as alunas faziam algumas perguntas relacionadas a fatos ocorridos ou vivenciados por elas que eu não tinha nem noção do que se tratava. Prestava bastante atenção em tudo e, chegando em casa, pesquisava na internet sobre algumas questões colocadas para poder, no dia seguinte, também expor minha opinião ou dúvida com um pouco mais de clareza e entendimento. Tivemos módulos muito interessantes e produtivos e, outros, bastante desanimadores e desestimulantes. Enfim, a experiência foi relevante, pois pude entender um pouco melhor o desenvolvimento das crianças/alunos, as possíveis dificuldades de aprendizagens que podem aparecer e os encaminhamentos necessários.

Em 2006, fiz o Curso de Especialização em Educação Física Escolar. Estava bastante envolvida com as transformações que estavam surgindo, referentes ao ensino da Educação Física, e vivenciava, na prática, a necessidade de tais mudanças. Romper com os mitos e crenças enraizados na história da Educação Física Escolar se fazia necessário. Fui em busca desse conhecimento. O curso acontecia quinzenalmente, aos sábados, o dia todo. Era dividido em módulos e mesclava atividades práticas com discussões e embasamento teórico. As conversas, trocas de informações e análises de diferentes experiências com os colegas da mesma área, mediadas pelos professores, foi bastante significativa ao longo dos dois anos de duração do curso. Ele teve grande impacto em algumas práticas minhas, mas não no meu jeito de lidar com meus alunos.

Cursei, também, a faculdade de Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar, em São Paulo, com um grupo de outros professores do município de Jaguariúna. As aulas eram aos sábados e quinzenais. O curso foi decepcionante, fiquei bastante desapontada, pois minha expectativa era totalmente outra. Apesar do desencanto, permaneci e concluí o curso, pois sabia que ele me possibilitaria alçar outros voos na área da educação.

Foi o que fiz em 2012, pois o diploma deste último curso me permitiu prestar o concurso público para o cargo de vice-direção no município de Campinas.

Em setembro daquele ano, precisei pedir exoneração do meu cargo em Jaguariúna. Momento extremamente difícil e triste. Ao mesmo tempo em que queria muito poder contribuir de outra forma com a educação, não desejava deixar meus colegas de trabalho, grandes e verdadeiros amigos que fiz – e que permanecem – e também os meus alunos. A internet e as redes sociais vieram para nos ajudar nesse sentido e o contato, mesmo um pouco mais de longe, permanece. É vida que segue...

O ano de 2012 foi marcado por grandes conquistas pessoais e profissionais, pois me realizei dando mais um passo na carreira de educadora e constituindo mi-

nha família, ao lado do homem que amo.

No mês de outubro daquele mesmo ano, assumi a função de vice-diretora em um Centro de Educação Infantil (CEI). A perspectiva de exercer uma nova tarefa com diferentes responsabilidades daquelas que, até então, cabiam-me enquanto professora e o desejo de fazer a diferença me acompanharam desde o momento inicial.

Nem sempre conseguimos fazer aquilo que realmente desejamos, pois somos parte de um sistema que, em algumas situações, impõe-nos determinações a serem seguidas. A realidade vivenciada pela comunidade onde a escola está inserida e as imposições do sistema interferem e influenciam na organização e estruturação do trabalho a ser desenvolvido nas unidades educacionais.

Acredito que a ação, a postura, o comportamento, o envolvimento e a maneira de organizar e conduzir a escola adotados pelo diretor fazem grande diferença na forma como os processos participativos se realizam e os trabalhos são desenvolvidos dentro da escola. Nesse sentido, julgo ser fundamental a real participação desse educador não só no momento de discussão, organização, construção e escrita do Projeto Pedagógico e definição do currículo, juntamente com todos os envolvidos, mas também no acompanhamento com olhar atento e sensível ao que vem sendo, de fato, realizado no dia a dia. Além disso, deve atuar viabilizando as condições para que o que foi planejado possa ser concretizado, não só em relação à disponibilização dos recursos financeiros necessários à aquisição de bens materiais, mas também com investimento na formação de seus profissionais, valorização das tentativas de resolução de conflitos diários e atenção especial às relações interpessoais que são estabelecidas entre todos os que compõem a equipe escolar.

Existem, diariamente, inúmeras demandas que devem ser atendidas pelo diretor e, por vezes, fica a sensação de que não damos conta de tudo. Muitos questionamentos, indagações, desafios, dificuldades e entraves permeiam a nossa rotina de trabalho. As demandas administrativas e burocráticas nos tomam bastante tempo. Embora exista uma exigência, por parte do sistema ao qual estamos submetidos, para a execução com prazos de tais atividades, acredito que o eixo sustentador de uma escola que desenvolve um trabalho de qualidade é o pedagógico e um fator diferencial é a participação de todos nesse processo.

Aliado a essa ideia, o meu percurso até aqui evidenciou que, ao prestarmos maior atenção no que diz respeito à qualidade das relações interpessoais que são estabelecidas dentro do ambiente escolar, há um ganho considerável para todos que ali estão e, consequentemente, para a realização do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, os profissionais que formam a escola, suas atitudes, comportamentos e posturas, são exemplos que podem ou não contribuir para formar cidadãos críticos, autônomos, reflexivos, mais humanos, capazes de compreender a realidade em que vivem e preparados para transformá-la.

Em agosto de 2013, tive a oportunidade de iniciar o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), oferecido pela UNICAMP e subsidiado pela Prefeitura Municipal de Campinas. Curso dividido em módulos com aulas presenciais e atividades à distância. Inúmeras foram as contribuições dos professores e colegas nos momentos de debates, discussões e reflexões que nos inquietaram e provocaram,

no sentido de analisarmos e observarmos nossas práticas. Poder compartilhar as emoções e desafios vivenciados diariamente com nossos pares e perceber, com clareza, que, embora muitas vezes pareça, não estamos sozinhos e podemos encontrar apoio, faz uma grande diferença em nossa luta diária. Ao longo deste trabalho, citarei algumas colocações feitas durante as aulas desse curso que, dentre outras coisas, tocaram-me e fizeram-me refletir.

Hoje, na área da educação, buscamos inovar, transgredir, ousar, arrojar, fazer diferente... Todas essas são atitudes louváveis e que devem servir de exemplo – e não de modelo – para gestores, educadores e escolas. Fato é que, de encontro a essa postura, estamos todos submetidos a um sistema que normatiza e, muitas vezes, limita, restringe e direciona nossa conduta enquanto gestores.

Diante do exposto acima e do que vivenciamos diariamente em nossas unidades, questiono-me: por onde devemos seguir? Realidade ou legalidade? Coração ou razão? Lutar pelo que acreditamos ou nos submeter ao que nos é imposto? A busca pelo equilíbrio é necessária e vem acompanhada de sonhos, anseios, angústias, ideais, responsabilidades, posicionamentos políticos, sentimentos, projetos, experiências, preocupações, cobranças, emoções, intenções.

O caminho a ser percorrido é longo e os desafios são muitos, mas diante dos inúmeros problemas que se apresentam e dos entraves e dificuldades que aparecem, não podemos desistir, desanimar, conformarmo-nos e nem nos acomodar, pelo contrário, precisamos pensar em alternativas e possibilidades de resolução através da busca de conhecimentos e informações e de novas formas de relacionamento. Ter consciência da importância dos parceiros nesse processo – problema compartilhado, trabalho coletivo –, de que nada é imutável, de que a vida é um constante aprendizado e de que, por isso, nunca podemos perder as esperanças. A utopia é necessária! Essa frase foi dita pelos professores Dr. José Luis Sanfelice e Dr. Sérgio Leite[136], do CEGE, e eu compartilho dessa ideia.

Ser gestor educacional... quem disse que seria fácil?

É isso que o pensar sobre o meu percurso de vida parece estar dizendo: atenção às relações interpessoais, elas são marcantes e determinantes na realização de qualquer trabalho. É preciso estudar e me aprofundar mais sobre a questão. Eu aceito o desafio!

2. Nem tudo é como parece ser: os diferentes olhares sobre o diretor educacional e suas funções

Enquanto professora, pude observar muitas questões relacionadas à direção, pois sempre procurei estar próxima e, dessa forma, construir parcerias. Pensei que, por essa razão, conhecesse um pouco das responsabilidades e funções inerentes àqueles que ocupam os cargos de gestão. Sabia que, além das questões pedagógicas, teria agora que lidar com os aspectos administrativos e burocráticos. Fui formando uma visão, baseada naquela observação, e fazendo planos para a minha nova jorna-

136 Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, professor orientador do Memorial do Curso de Especialização em Gestão Educacional.

da.

Eis que o cotidiano de trabalho me mostra uma realidade totalmente diferente. Estou exercendo a função de vice-diretora há pouco mais de dois anos e, neste ano de 2015, substituo a diretora que se encontra afastada para tratamento de saúde, portanto minha experiência é mínima. Não saberia quantificar as aprendizagens, conhecimentos, descobertas e desafios que se apresentam diariamente. Hoje, posso afirmar que somente quem passou por esta experiência de estar à frente de uma unidade educacional faz ideia do que realmente significa e representa ser um diretor de escola. Parafraseando Caetano Veloso (1982), "cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é"[137]. O que fica é a certeza de que aquela minha visão formada nos tempos em que exercia a docência – pois ainda continuo sendo professora! – está sendo reconstruída e refeita.

Assim como a sociedade está em contínua e acelerada transformação, a instituição escolar não escapa a essa realidade. As novas exigências, que são colocadas atualmente à escola, impulsionam-na para que reveja o seu papel. Nesse cenário em constante mutação, o diretor encontra grandes desafios.

Desde a década de 1980, vivenciamos um processo de democratização política de nossa sociedade. Esse período também foi marcado pela reformulação da organização e gestão da educação no Brasil. As reformas privilegiaram a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos e pedagógicos que aconteciam em todas as instâncias do âmbito educacional.

Com essas mudanças, para a garantia da efetivação das conquistas legais e da democratização das relações e do ensino, a ação do diretor da e na escola passa a ter fundamental importância e reveste-se de uma nova dinâmica.

Para compreendê-la, faz-se necessário investigar a origem histórica da função do diretor, o processo de transformação pelo qual esse profissional passou e quais são suas principais atribuições e especificidades atuais.

Com a proclamação da República, houve uma nova estruturação no campo educacional. A organização e a concepção pedagógica exigiam a instauração de novos papéis dentro da escola, estabelecendo-se, assim, uma divisão do trabalho em seu interior (SECO, 2006). O diretor seria o responsável pelo governo da escola. Nesse sentido, a criação desse cargo relacionava-se à necessidade de existência, na escola, de alguém para organizar, coordenar e fiscalizar o ensino, nos termos da reforma educacional realizada pelos republicanos.

Ao final da República Velha, o poder, antes atribuído ao diretor do Grupo Escolar, foi transmitido aos Delegados Regionais e aos Inspetores de Distritos, vistos como imprescindíveis para a eficácia da Reforma da Educação, proposta em 1920.

Com o passar dos anos, a organização escolar foi sofrendo modificações e a função do diretor acompanhou esse processo.

De acordo com Seco (2006), nos anos 1930, enfatizou-se a necessidade de formação do administrador escolar em bases mais científicas, ao mesmo tempo em que o enfoque administrativo foi mais valorizado do que o pedagógico. A adminis-

137 VELOSO, Caetano. *Dom de Iludir*. Gal Costa – Minha Voz. Philips, 1982.

tração escolar, apoiada nos princípios da administração empresarial, científica e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, deu ênfase à racionalização dos procedimentos organizacionais e administrativos escolares. Conforme Azevedo (1958), privilegiou-se a divisão do trabalho entre planejamento e execução, planejamento e sistematização minuciosa das atividades, a fim de obter economia de tempo, produtividade e eficiência na realização das tarefas.

Nessa época, houve uma luta dos educadores pela construção de um Plano Nacional de Educação (PNE). Foi elaborado um documento que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação", que defendia os princípios de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. Com relação ao diretor, defendia a necessidade de autonomia do mesmo para romper com a centralização das decisões educacionais e propunha que sua formação fosse baseada no conhecimento filosófico e científico.

A tecnocracia e a falta de unidade nacional, que marcaram a estrutura do sistema de ensino no Estado Novo (1937 a 1945) e as atribuições do diretor nesse período, eram praticamente as mesmas de antes.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61, aprovada em 1961, diz em seu artigo 42 que "o diretor de escola deverá ser educador qualificado". Dessa forma, não ficam claros critérios para essa qualificação. Sendo assim, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, no Parecer nº 93/62, que educador qualificado seria aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e comunidade, sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural. Ainda assim, a conceituação não esclarece e nem apresenta especificidades para o exercício de tal função. Por essa razão, coube aos Estados a responsabilidade de construir uma regulamentação mais específica para o preenchimento desse cargo.

Em 1971, aconteceu a reformulação da Lei nº 4.024/61 pela Lei nº 5.692/71, que trouxe a junção dos cursos primário e ginasial, passando a denomina-los ensino de primeiro grau. Destaca-se outra importante modificação: a extensão da escolaridade obrigatória: de quatro para oito anos. Tais mudanças impactaram significativamente a estrutura administrativa e pedagógica da escola e, consequentemente, a ação/atuação dos diretores. Segundo Cortina (1999), "a velha concepção do diretor como aquele que tem uma experiência de muitos anos de docência parece ser substituída pela imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar." (p. 68).

Até o final da década de 1970, a concepção de administração escolar apoiou-se no modelo clássico da administração empresarial, fato evidenciado no que ficou estabelecido no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na Universidade de São Paulo, em 1961:

> A Administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medi-

> das), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (ANPAE, 1962, p. 68).

Nessa definição é possível notar a equivalência feita entre a administração escolar e empresarial, igualando-as, independentemente de sua natureza, seus objetivos, seu conteúdo político, cultural e social; desconsiderando suas particularidades e especificidades.

Vale ressaltar que nem todos concordavam com tal posicionamento. De acordo com Teixeira (1968), "embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos" (p. 15).

Para Teixeira (1968), a administração escolar apresenta natureza e funções específicas e, por isso, não pode ser equiparada à administração de empresas. A escola, por apresentar objetivos distintos da empresa, necessita de uma elaboração teórica própria, capaz de abranger seus problemas e sua especificidade. Essa questão foi alvo de discussões para nossa reflexão e aprendizado e posterior realização de trabalho à distância no módulo Gestão Escolar do CEGE que foi coordenado pelo professor Dr. Pedro Ganzeli[138].

Essas atividades só vieram a reforçar e reafirmar aquilo que já me era claro: a administração escolar apresenta natureza, objetivos, conteúdos político, social e cultural e funções específicas e acredito que, por isso, não pode ser equiparada à administração de empresas.

Os primeiros anos da década de 1980 foram marcados pelo fortalecimento das lutas pela democratização da sociedade e pelo aumento do controle público sobre o Estado. Acompanhando esse novo cenário, ressalta-se a gestão democrática da educação, tanto na definição da política educacional, quanto na gestão das unidades de ensino em seus diversos níveis. Segundo Saviani (2008), a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento de organização dos profissionais da educação e, também, por uma significativa ampliação da produção acadêmica e científica. De um modo geral, se colocavam em defesa da especificidade da escola, de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população, de uma escola pública de qualidade, de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente, de uma democratização plena e da transformação da educação e da sociedade brasileira.

Nos anos 1990, presenciamos mais uma fase de transição que ainda hoje é alvo de controvérsias: o termo administração passa a ser substituído pelo termo gestão. Como afirma Gracindo (1997),

> Ao identificarmos a mudança de enfoque que privilegia ou descarta alguns termos, nós, educadores, temos o dever de parar, analisar e adquirir consciência do real significado desses termos, do sentido político a eles subjacente, do motor dessas propostas e dos novos-velhos problemas que estão criando para a nossa sociedade, e só

138 Professor Dr. Pedro Ganzeli, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, professor do CEGE.

> então definir o caminho a seguir. (p. 17-18)

Importa-nos, nesse contexto, a questão da redefinição do papel do diretor, que deixa de ter a função de fiscalizador e controlador. Nessa nova dinâmica, o diretor é visto como "um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos" (LUCK, 2000, p. 16).

Ele deve promover a participação de todos no planejamento, na implementação das ações e nas decisões que são tomadas na escola. Dessa forma, todos são corresponsáveis e sentem-se parte fundamental de uma estrutura maior. É preciso ter consciência do verdadeiro significado de gestão democrática, como afirma Coutinho (2002),

> Parte-se do principio de que o diretor não está sozinho, nem para decidir e nem para agir. A "gestão democrática" não é sinônimo de "todo mundo faz tudo", ou "qualquer um faz qualquer coisa". Cada sujeito do processo educativo tem suas funções específicas, porém, o planejamento e implementação das ações parte sempre do coletivo. (p. 20)

A gestão passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado. Nesse sentido, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003),

> O diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. (p. 335)

Caminhando um pouco mais na construção histórica dessa importante "figura" dentro do cenário escolar, a LDB nº 9.394/96 contemplou a formação desses profissionais com o curso de Pedagogia e a especificou a forma de escolha dos dirigentes. Em seu artigo 67, determinou a exclusividade de ingresso no cargo por meio do concurso público de provas e títulos (sem definir os seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para o exercício do cargo.

Segundo Carvalho (2005), no atual modelo de gestão, tende-se a atribuir uma maior importância à figura do diretor. Este passa a ser valorizado por sua capacidade de influenciar, motivar, identificar e resolver problemas, partilhar informações, desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola, estimular o trabalho em equipe, compartilhar responsabilidades e poder, tomar decisões conjuntas.

Nessa mesma linha, é importante trazer para essa análise a fundamental reflexão de Hora (1994) ao afirmar que "a participação não depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se" (p. 133).

Nesse sentido, é preciso que os envolvidos no contexto escolar, independentemente da função que realizam ou do cargo que ocupam, sejam pró-ativos e tenham

vontade e disposição para participarem ativamente.

O trabalho do diretor implica uma complexidade de ações e esse educador tem uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sociopolítico, relacional, material, financeiro e pedagógico. Acredito que a postura, a conduta e o pensamento do diretor são norteadores da forma como tudo acontece dentro da escola. Por esse motivo, tenho tentado, a cada dia, exercitar meu olhar sensível nas relações que estão sendo construídas e solidificadas diariamente em cada situação, conflito, angústia, conquista, desafio, avanço e entrave, que enfrentamos com a ajuda da equipe no cotidiano da escola.

Destaco, dentre as inúmeras funções inerentes ao cargo do diretor educacional, três que englobam e abarcam todas as outras. São elas: gerir pessoas e as relações que são estabelecidas no ambiente escolar; envolver-se com as questões pedagógicas; e cumprir tarefas administrativas e burocráticas. Outro aspecto que julgo ser primordial para a organização de todas essas tarefas/responsabilidades é a definição de prioridades e isso faz toda a diferença na condução dos trabalhos que acontecem dentro da escola. Segundo Dias (1967), "é preciso lembrar, em primeiro lugar, que um diretor de escola não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida da escola tem repercussões profundas" (p. 15).

Ouso dizer que, nesta minha ainda pequena caminhada repleta de responsabilidades estando à frente de uma escola, dentre as inúmeras atribuições de um diretor, é urgente a necessidade de se desenvolver um olhar atento e sensível à questão das relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar. É um assunto que me fascina e instiga. Por isso, continuarei a falar sobre ele no próximo capítulo.

E, assim, continuo construindo, desconstruindo e reconstruindo meu olhar sobre o diretor educacional.

3. As relações nos afetam

> São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana. (PINO, 1997, p. 130-131)

As minhas trajetórias de vida, pessoal e profissional, se misturam, entrelaçam e conectam. Em raríssimos momentos caminharam paralelas. Julgo difícil fazer essa separação: agora que estou em casa, os pensamentos e preocupações do trabalho não virão à minha cabeça ou ainda, agora que estou na escola, esquecerei de tudo o que acontece em casa e com minha família. Quem consegue ter tamanho controle sobre seus pensamentos e sentimentos?

Esse percurso único é construído e influenciado diariamente por sonhos, anseios, angústias, ideais, percepções, responsabilidades, ansiedades, euforia, posicionamentos políticos, sentimentos, projetos, intuições, experiências, preocupações, cobranças, pensamentos, emoções, intenções...

Buscando informações na história, é possível verificar que essa delimitação

entre afeto e trabalho, que encontramos na maioria das relações trabalhistas hoje, nem sempre aconteceu. O advento das fábricas e a consolidação do sistema capitalista, com suas características marcantes de produtividade, lucro e economia de tempo, contribuíram para que essa separação fosse estabelecida. Dessa forma, houve uma rígida divisão de lugares e gestos: afeto, carinho e cuidado situados no espaço doméstico; e, ao trabalho, caberia a racionalidade, a burocracia e a medida. Nesse sentido, marcante é a frase de Descartes: "penso, logo existo". Ou seja, existimos ao passo que pensamos. Não há qualquer menção ao sentir, qualquer sinal de relevância ao interagir. O que observo é uma completa desvalorização do sensível. De fato, predominou durante séculos uma dissociação entre razão e emoção.

Encontramos alguns estudiosos e autores, tomados como principais referências no trabalho sobre a afetividade, que já atribuíram importância a essa dimensão no processo evolutivo, são eles: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon. Partindo desse mesmo princípio, compartilho da ideia do neurologista Antônio Damásio, trazida pelo professor Sérgio Leite[139], que diz: "existo e sinto, logo penso", explicitando que a base de todos os processos é emocional e que a dimensão afetiva é marcante em qualquer situação.

Aproveito para relatar que, embora em nosso curso não houvesse um módulo direcionado e planejado especificamente para essa relevante questão das relações estabelecidas dentro da escola e, consequentemente, da afetividade, cito vários professores que se reportaram a ela durante suas aulas, evidenciando sua importância, porém não se aprofundando no assunto, o que julgo ser uma emergência em se tratando de um curso de gestão educacional: professora Dra. Márcia Strazzacappa diz que a escola está carente de afeto; professora Dra. Eliana Ayoube fala da importância do acolhimento e das relações que são estabelecidas; professor Dr. Sérgio Leite explicita que a afetividade está presente em todos os momentos, independentemente de nossa vontade e que ela é socialmente construída nas relações estabelecidas ao longo do processo de desenvolvimento e deixa marcas; na vídeo-aula da professora Dra. Maria do Carmo de Sousa, ela coloca brilhantemente que a emoção é a mãe de todas as linguagens – e eu concordo com ela! –; o professor Dr. Sérgio Lorenzato questiona sobre onde estão a afetividade e o coração dentro da escola e completa falando que o sentimento deve ser priorizado na atuação profissional de um educador; a professora Dra. Ernesta Zamboni diz que é preciso pensar nas relações cotidianas, pois é nelas, com elas e através delas que tudo acontece e ainda reforça que a carência afetiva na escola é grande; o professor Dr. Sérgio Ferreira do Amaral coloca que o mundo hoje precisa de valores humanistas, pois há um esvaziamento das relações humanas e estamos tornando-nos insensíveis, é preciso resgatar os valores humanos; o professor Dr. Guilherme do Val Toledo fala da importância da construção do olhar, questiona se nos tornamos mais humanos nas relações que estabelecemos e como nos posicionamos diante dos encontros e tensões diários, diz que é preciso criar novas experiências de relações e que as interações, as mediações e o afeto são fundamentais; a professora Dra. Inês Petrucci diz que o cotidiano é carregado de emoções e devemos olhá-lo com sensibilidade, além de reforçar a importância da

139 Informação compartilhada pelo professor durante o módulo de Gestão, Currículo e Cultura, do CEGE.

esfera dos afetos e a necessidade de produzirmos múltiplos e inovadores olhares[140]. Fica evidente a necessidade de pesquisas e estudos específicos sobre essa questão.

Gleizer (2005), direcionando o olhar para os estudiosos citados anteriormente, afirma que Vygotsky (2001) foi influenciado por Espinosa, filósofo que propunha a visão monista para os problemas relacionados ao corpo e a alma, ao sentimento e a razão. Esse autor opõe-se, portanto, às teorias dualistas que, coerentes aos pressupostos da filosofia cartesiana, separam corpo e mente, sentimento e razão.

Em Vygotsky (2001), a razão não é castradora do sentimento e das emoções. Para o autor, segundo Oliveira e Rego (2003) a compreensão do pensamento humano só é possível quando se considera sua base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente.

Wallon (apud LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992) defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente. Ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva – que coexistem e atuam de forma integrada. "O que é conquistado em um plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso" (SALLA, 2011, p. 01).

Para Piaget (apud LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992), a afetividade e a razão constituiriam termos complementares: "a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações" (LA TAILLE, 1992, p. 65-66).

Concordo com Codo e Gazzotti (1999) quando dizem que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, seja na relação estabelecida com os outros ou na relação estabelecida com o próprio produto do trabalho. Como afirma Antunes (2000), todas as relações familiares e profissionais devem ser envolvidas pela afetividade, em todas as idades ou níveis sócio culturais.

Quando penso na instituição escolar com todas as suas especificidades, para que o trabalho seja realmente efetivo e atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida. O que se vive, o experienciar dentro da escola, só ocorre pela intermediação do afeto.

A afetividade pode ser caracterizada como a capacidade de experimentar sentimentos e emoções (PAIM, 1993). Toda pessoa é afetada, positiva ou negativamente, tanto por elementos externos (o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio, uma troca de informações) quanto por sensações internas (medo, alegria, fome, insegurança) e reage a esses estímulos. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento. Nesse sentido, Slywicht (1988) observa que o afeto é o ato de se deixar tocar – e de ser afetado – pelos outros e pelo mundo e "quando isso ocorre há uma nova visualização da relação entre o ser e o mundo" (p. 52). À vista disto,

> Os fenômenos afetivos representam a maneira como os aconteci-

140 Os professores citados são docentes da Faculdade de Educação da UNICAMP e lecionaram aulas no CEGE.

> mentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações de seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. (PINO, 1997, p. 130-131)

No conceito de afetividade, está implícita a existência de um conteúdo relacional, isto é, somos afetivos em relação a nós mesmos, ao outro ou a algum fato ou contexto ambiental (VALLE, 2005).

A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações.

As interações são processos sociais nos quais os sujeitos relacionam-se com os outros adquirindo habilidades, valores e conhecimentos, de acordo com o meio no qual estão inseridos. Para Canário (2001), essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que engloba modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais).

Sendo assim, corroboro com a ideia de Dutra (2014), quando diz que a questão das relações interpessoais entre os adultos que compõem a equipe educacional (equipe gestora, docentes, monitores/agentes de Educação Infantil, equipe de limpeza e cozinha, vigilantes, zeladores, equipe de apoio na secretaria) é um assunto de extrema importância em nosso cenário educacional contemporâneo e compõe desafio ainda não resolvido, bem como implica em novos, decorrentes de alterações que vão se materializando nos sistemas educacionais, na sociedade e na própria unidade onde trabalhamos. Conforme disse Yves de La Taille (1992), Piaget menciona que o ser humano que não se socializa com seus semelhantes não existe. O ser humano é, por natureza, social.

O diretor educacional, sendo um dos gestores e, muitas vezes, figura de referência nas escolas, precisa estar atento a essa questão e desenvolver um olhar observador e sensível capaz de captar os acontecimentos. “É muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim, um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e diferenças” (ALMEIDA e PLACCO, 2007, p. 71). Dessa forma, faz-se necessário conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele e todos que compõem a equipe educacional interagem e se constituem, estabelecer e fortalecer uma relação próxima com cada pessoa e, assim, tentar transformar a escola em um ambiente mais humanizado. Nesse sentido, também Moreno (1999) é a favor de uma educação mais humanista, condizente com a luta para construir, no Brasil, uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Para isso, deve-se saber atuar com justiça nas diferenças de interesses entre os vários segmentos.

A instituição escolar é muito viva e dinâmica, pois, embora precise de uma estrutura física e recursos financeiros e materiais, é nas relações e interações que ela tem seus alicerces e vai sendo construída e constituída. É na interação com o meio social que é permitida a criação de vínculos afetivos, conduzindo para que o trabalho aconteça de forma prazerosa. Sem a presença do outro o indivíduo não se constrói.

As relações que são estabelecidas apresentam-se de forma tão intensa que, de acordo com o estado emocional em que uma pessoa se encontra, age de determinada maneira, ou de outra. Mudando-se o estado do emocional é possível termos como consequência a transformação da ação. Segundo Vygotsky (2001) a emoção, que está no social, tem, ao mesmo tempo, força motriz no funcionamento psicológico do sujeito na medida em que influi nos nexos estabelecidos e interfere na tomada de consciência e, consequentemente, em seu modo de agir.

Dar transparência aos encaminhamentos e decisões tomadas coletivamente, estabelecer uma comunicação clara e objetiva, comprovar com atitudes, gestos e posturas que todos são de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, fazer cada membro da equipe sentir-se parte integrante e, por esse motivo, corresponsável pelos rumos que a escola segue, são fatores decisivos na construção e fortalecimento de uma verdadeira equipe. As vivências que tive ao longo da minha vida, as conversas e debates oportunizados nas aulas presenciais do CEGE junto aos meus pares – gestores de diferentes escolas municipais –, contribuíram muito para consolidar essa visão da importância da equipe, que tem reflexo direto em meu fazer cotidiano na escola.

É preciso avançar no sentido de trazer à luz a importância dos aspectos afetivos e das relações mais humanizadas no desenvolvimento do trabalho dentro da escola. Neste sentido, Piaget (apud LA TAILLE, 1992) diz que a afetividade é interpretada como uma espécie de "energia" que motiva o ser humano a realizar ações.

Considero o CEGE, que foi organizado e planejado por excelentes profissionais da reconhecida instituição de ensino UNICAMP e oportunizado e subsidiado aos gestores da rede municipal de ensino de Campinas pela própria prefeitura, uma incrível possibilidade de melhorarmos enquanto pessoas e profissionais, pois, como já explicitado anteriormente, acredito que as duas dimensões caminham de forma conjunta. Vygotsky (2001) também partilha a compreensão de que as dimensões afetiva e cognitiva estão integradas, complementando-se. Ele afirma que:

> Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. (p. 15-16)

Confesso que senti falta de discutirmos e refletirmos especificamente sobre a enorme – e talvez, mais difícil – responsabilidade do diretor educacional: a gestão das pessoas e, consequentemente, as relações que são estabelecidas entre elas. Em

quase todas as disciplinas que cursamos ao longo desses dois anos, a questão da valorização do aspecto humano foi explicitada pelos professores, como citado anteriormente, ou colegas de curso, em algum momento de nossas aulas, e apareciam com frequência nas atividades à distância realizadas por nós. Acredito ser o momento de os pesquisadores investirem em estudos relacionados a essa temática, que julgo ser crucial para que o desenvolvimento dos trabalhos, projetos e atividades da escola efetivem-se e sejam edificados com e pela equipe de pessoas que compõem e constituem a unidade educacional.

4. Considerações finais - todo fim marca um novo começo...

> inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (Paulo Freire, 1997)

Nesse momento, finalizo mais uma caminhada, parte de um processo aprendido, pois é certo que a todo momento o conhecimento inova-se, altera-se e se multiplica. Estudar deve fazer parte de nosso intenso, complexo e encantador cotidiano de gestores educacionais.

Aquilo que somos, aquilo que nos toca e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e são a essência da nossa vida. Só há sentido em seguir a caminhada se estivermos aprendendo, relacionando-nos, interagindo, construindo laços e vínculos afetivamente positivos, constituindo-nos enquanto pessoas que estão dispostas a ouvir, que se sensibilizam e desenvolvem um olhar atento direcionado ao outro.

Ao longo do curso, as discussões e reflexões em sala, as atividades propostas, as leituras feitas e os trabalhos realizados me puseram, de alguma forma – algumas mais intensamente que outras –, a repensar minhas práticas, ora modificando-as, ora reforçando-as.

Aprendo, um pouco a cada dia, a enxergar e aceitar cada componente da equipe educacional da forma como ele é. A descobrir nele suas qualidades e habilidades, valorizando-as e fazendo-o valorizar-se.

Preservar interesses, entender necessidades e tratar cada pessoa que compõe a equipe de forma individualizada e com carinho deveriam ser aspectos centrais no olhar e agir de um diretor educacional.

Minhas experiências e vivências, dentro e fora da escola, ao longo da vida, somadas aos meus estudos e pesquisas, mostraram-me a importância das relações interpessoais que estabelecemos e da construção de vínculos afetivamente positivos. É nesse sentido que busco, enquanto gestora, conduzir os processos. É preciso acreditar que, com essa postura, o trabalho torna-se mais prazeroso e o ambiente mais humanizado. E eu acredito! Posso parecer utópica, mas como ouvi de vários professores ao longo da minha caminhada e como a minha vivência tem comprovado isso, a utopia é necessária e nos faz caminhar.

Esse tema é inesgotável, transforma-se ao longo da história, do tempo e do espaço, esperando por contribuições para seu prosseguimento.

Este memorial permitiu-me retomar minha trajetória pessoal e profissional e foi possível perceber o quanto os meus horizontes foram ampliados e o quanto o meu olhar tornou-se mais apurado e sensível em relação ao ato de gerir pessoas dentro de uma escola, aspecto que se mostra essencial para cumprir com menores tensões e dificuldades essa difícil missão de estar à frente de uma unidade educacional e as inúmeras responsabilidades que estão atreladas a essa tarefa.

Aprendi muito, mas tenho consciência de que sempre haverá muito a aprender.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2007.

ANPAE, Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962.

ANTUNES, Celso. A construção do afeto. São Paulo: Augustus, 2000.

ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa histórica: teoria e método. Bauru: EDUSC, 2005.

AZEVEDO, Fernando. A Educação entre dois Mundos. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024/1961. Brasília,DF, 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.. 5692/1971. Brasília,DF, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/1996. Brasília,DF, 1996.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Autonomia da Gestão Escolar: Democracia e Privatização, duas faces de uma mesma moeda. Tese de Doutorado. Piracicaba: Faculdade de Educação/Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

_____, Elma Júlia Gonçalves de (et al.). Gestão Escolar. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In CODO, Wanderley (org.), Educação, carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORTINA, Roseana Leite. Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo. São Paulo: Unesp, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas no Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs). Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, José Augusto. O magistério secundário e a função do diretor. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1967.

DUTRA, Priscila Pereira. O "pulsar pedagógico": estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação/PUC-CAMPINAS, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GLEIZER, Marcos André. Espinosa & a afetividade humana. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas Prioridades, Novas Palavras de Ordem e Novos Velhos Problemas. Revista Brasileira de Política e Administração Educacional, Brasí1ia, vol.13, n.1, p.7, jan./jun., 1997.

GONZAGUINHA. Álbum: Caminhos do Coração. Gravadora EMI-Odeon, 1982.

HORA, Denair Leal da. Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. Eccos – Revista Científica, São Paulo, vol. 8, n.1, p.65-87, jan./jun., 2006.

LARROSA. Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl. ; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: Em Aberto, n° 72. Gestão Escolar e Formação de Gestores, 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MORENO, Montserrat. (et al). Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). Afetividade na escola. São Paulo: Summus, 2003.

PAIM, Isaías. História da psicopatologia. São Paulo: EPU, 1993.

PINO, Angel. Afetividade e vida de relação. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SALLA, Fernanda. O que afeta a criança. Revista Nova Escola. Ano XXVI. n. 246. Outubro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia e FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (...1930), In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 54–101, ago. 2006.

SLYWITCHS, MironVladmir. Desenvolvimento psicossocial da criança – abordagem pediátrica e psicológica. São Paulo: Sarvier, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração escolar. In: Administração escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração escolar. Salvador: ANPAE, 1968.

VALLE, Ângela da Rocha. Psicologia América Latina. México, n. 3, fev 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

VELOSO, Caetano. Dom de Iludir. Gal Costa – Minha Voz. Philips, 1982.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Utopia ou Coragem para Mudar?

Regina Pereira Russo Rodrigues da Silva[141]

Apresentação

No início do caminho para me tornar diretora educacional, ou gestora educacional/especialista em educação, na Rede Municipal de Campinas-SP, relembro que minha opção pelo magistério aconteceu por meio de um trabalho voluntário com crianças, em uma instituição beneficente.

Após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, trabalhei, durante três anos, como professora nas redes municipal e particular de São Paulo. Naquela época (1986), na Educação Infantil municipal, a média de crianças matriculadas por sala era de 45 alunos. Meu padrão de voz não era compatível com o exigido para a função, logo, precisei ser submetida a uma cirurgia para retirada de nódulos nas cordas vocais.

Com formação em secretariado executivo, retornei à área empresarial. Contudo, o sentimento de pertencimento à Educação era mais forte. Após 5 anos, voltei a exercer a docência.

Por quase 26 anos, exercendo a prática da docência, acreditei que crescer na carreira do magistério se dava pela passagem nas várias funções que o pedagogo exerce em uma instituição escolar.

Nos últimos seis anos, percebi que crescer não é passar pelas funções e, sim, conhecer seu papel social frente às atribuições arbitrárias que se estabelecem nas relações de poder que estão subentendidas ao cargo que se ocupa. Assim como nem sempre nos é dado o direito de intervir no que está posto. A ação coercitiva que o sistema de governo estabelece, para assegurar os direitos legais aos cidadãos, atravessa, na grande maioria das vezes, as necessidades que surgem no caos que a gestão escolar enfrenta diariamente e recai nas relações interpessoais, que ocorrem no interior escola.

O relacionamento interpessoal implica uma relação social, um conjunto de normas comportamentais que orientam as interações entre seus membros. O conteúdo de um relacionamento interpessoal envolve diferentes sentimentos, que podem ser marcados por características e situações como: competência, relações de confiança, inimizade etc. Tais relacionamentos podem ser alterados e determinados de acordo com um conflito interpessoal, que surge de divergências entre pares.

Por acreditar nesses conceitos, observo que os processos de racionalização, que permeiam as causas e consequências incutidas nas estruturas, que sustentam os princípios e indicadores de qualidade da escola pública, não serão, de fato, racionais se não compreendermos como se dá a relação da gestão e as relações interpessoais na escola. A busca dessa resposta foi o que impactou as mudanças em minha prática profissional.

141 Diretora Educacional no CEI Maria Batrum Cury.

> A dificuldade da mudança não pode apagar nosso sonho e nem intimidar nossa curiosidade. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar e reconhecer. A curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar e de buscar conhecer o que precisamos para constatar que a nossa prática na gestão vale a pena. (FREIRE, 1996, p. 53)

1. Reflexão sobre a formação acadêmica do Gestor Educacional

Como profissional da educação o pedagogo/gestor atua em unidades escolares e em empresas privadas, com o objetivo de se tornar cada vez mais empregável.

A constatação da fragmentação dos saberes traz um desafio para a educação e ensino contemporâneos: religar os conhecimentos dispersos – o que exige uma nova postura dos sujeitos diante da dinâmica dos sistemas vivos planetários. Educação e ensino são termos que se confundem e se distanciam igualmente (MORIM, 2001).

É imprescindível a adequação de um currículo a ser desenvolvido para a formação desse novo educador que deve, sobretudo, ser capaz de integrar a dimensão técnica a uma preocupação com a ética, a estética, a política e a prática cotidiana do fazer escolar (RIOS, 2002). E, ainda, garantir a articulação entre as abordagens da docência e da gestão do trabalho administrativo, pedagógico e comunitário, desenvolvidos em espaços de educação formal e não formal, evitando-se, assim, a fragmentação na sua formação.

Aliar esses princípios às exigências da função que exercemos em Campinas, é uma tarefa complexa, uma vez que fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem dos educandos e oferecer uma Educação de qualidade é uma responsabilidade complexa demais para ficar nas mãos de apenas uma pessoa. O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Municipal reconhecem, inclusive, a importância de uma gestão democrática, que valoriza a voz da sociedade, percebendo que o profissional da sala de aula, sem a formação adequada e o apoio institucional, não é capaz de atingir sozinho os objetivos educacionais almejados.

A ideia de que, enquanto diretores, somos os responsáveis legais que respondem pela instituição, judicial e pedagogicamente, e os líderes que garantem o funcionamento da escola, precisa ser compartilhada com uma equipe gestora, que deve receber apoio técnico, administrativo e pedagógico da Supervisão Educacional e Coordenadores Pedagógicos. Esses últimos devem garantir a formação dos diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, dinamizando a implantação de políticas públicas, o que as crescentes demandas administrativas não permitem que aconteça, na forma como o texto oficial preconiza.

A gestão da escola exige planejamento, estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação. Temos essas exigências legais, o que não temos é o tempo para pensar sobre o planejamento, as metas, a manutenção de recursos e a avaliação com os colegiados da escola. Passa a ser uma tática burocrática a centra-

lização nas mãos da gestão, com prazos para devolutivas, que atropelam momentos de reflexão, implementação, avaliação e identificação das construções que venham a ser propostas. Normalmente, a Orientadora Pedagógica (OP) é quem busca intermediar essas relações no interior da escola, e acredito, com certa frustração.

Na Rede Municipal de Campinas, existem os cargos: diretor, vice-diretor e o OP (Equipe Gestora), Supervisor Educacional e Coordenador Pedagógico. O que não exonera, mesmo com a existência das funções, a importância de uma cultura de colaboração, já que há um embate entre os profissionais.

Não generalizando, mas ocorrem desencontros e o trabalho simplesmente não sai como poderia ser: o diretor acha que o supervisor e o coordenador não sabem o que ocorre dentro da escola e rejeita orientação, mas, ao mesmo tempo, demanda providências da Secretaria para fazer uma boa gestão. Outras vezes, diretor, vice e orientador pedagógico disputam espaços na escola para determinar quem é a autoridade, quem faz mais ou menos, quem acerta mais ou menos diante das lacunas que as leis não contemplam, mas que o cotidiano exige. Como consequência, ficam nas mãos dos gestores os acordos e combinados, que são adaptações que tem como meta um bom atendimento às crianças. Essas situações são geradas por conta de ausência de ações compatíveis com as orientações legais, os decretos, as resoluções, as ordens de serviços e os comunicados, a fim de suprir a falta de funcionários, o excesso de crianças em salas de aula etc. É quando o jogo de encaixe fica com as peças embaralhadas e desconectadas. A comunidade escolar percebe o que está acontecendo e se vê obrigada a encontrar uma forma de sobrevivência, já que está submetida às ordens dessa equipe em desequilíbrio pessoal. E, ainda, entre a equipe gestora o diálogo pode se tornar ineficiente, sendo o grande nó para um trabalho que deveria ser de parceria e cumplicidade, assim como de transparência e confiança.

De fato, é muito comum ouvir gestores se queixando de que os supervisores vão às escolas para fiscalizar. Estes, por sua vez, observam que aqueles não sabem administrar e os orientadores pedagógicos não formam os professores. Da mesma forma, isso ocorre entre a equipe gestora e profissionais da escola. Por isso, alguns assumem sua função diretamente, deixando os protagonistas dessas relações à margem do processo. E os que se sentem excluídos alegam que os gestores não têm os conhecimentos didáticos necessários para orientar a equipe de profissionais sob sua responsabilidade. Eles, talvez, às vezes, realmente se equivoquem por conta da forma como o cotidiano escolar exige ações rápidas, por meio de suas múltiplas nuances e facetas.

Enfim, “picuinhas” que não levam a lugar nenhum e podem ser superadas, aos poucos, por meio de uma relação de confiança que envolve: compartilhar pontos de vista diferentes; ouvir as vozes dos envolvidos no processo educacional da instituição em que trabalham; fundamentar decisões coletivas sob orientações legais, decisões essas que podem apresentar possibilidades de mudanças em relação a autoridades superiores sobre avaliação e pareceres. E, quem sabe, melhorar o que ora seja a causa do conflito.

Dessa forma, mais do que discutir componentes curriculares em suas especificidades, penso que é imprescindível conversar sobre as ideias chave que articulam

as concepções de conhecimento na escola. Pensar a educação por meio de um currículo dinâmico, como produção e cultura da Educação.

O exercício dessas reflexões me ajuda, enquanto gestora, reconhecer que desempenho a função de agente educadora, no que tange à produção, elaboração e execução do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola em que estou, ou vier a ser inserida. O PPP é um documento vivo, dinâmico, capaz de sofrer mudanças e complementações, por meio das práticas e vivências dos que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo de ensino e aprendizagem, ao qual estiverem vinculados. Acredito que o PPP deve retratar não só o currículo, como também a organização administrativa, financeira, pedagógica, cultural, social e, principalmente, como se darão as relações interpessoais na escola. Deve ser um documento que apresente o que, de fato, está ocorrendo no interior da escola, sem receio de apontar os pontos frágeis e fortes. O difícil é desenvolver uma prática de como lidar com os erros e tê-los como construções de relações que precisam ser revistas, para não transformá-los em culpabilizações.

Devo dizer que penso que o nome é o que, talvez, menos importe... Mais valioso é o que terá "dentro" dele, o que este nome mobilizará nas pessoas, que percursos de conhecimentos e subjetivações proporcionará, de que modo irá compor com os demais nomes que serão visualizados na proposta curricular de uma instituição educacional, de que maneiras eles se cruzarão, para que possam constituir aquilo que estará sob o nome de currículo de educação, ou da história construída pelas pessoas que construirão esse currículo, lembrando que cada uma delas tem o seu nome (OLIVEIRA, 2009).

A fragmentação e a divisão de conhecimentos não são bons caminhos para a ciência da história, é preciso ressaltar que a história das instituições escolares é a história da própria educação e não uma mera subdivisão dela. Como a parte se relaciona com o todo, ao compreendermos uma instituição, amplia-se a possibilidade de compreensão da Educação. Se estivermos convencidos disso, nós gestores seremos peças estratégicas para o auxílio da construção de uma história da educação brasileira, quer como agentes – como já o somos – quer como sujeitos imbuídos, também, do papel de historiadores (SANFELICE, 2009).

Talvez currículo seja uma forma de nomear. Não só com palavras, mas, também, com imagens. Imagens do que entendemos ser o mundo, as pessoas, os conhecimentos, as escolas. Ofertamos o que sabemos àqueles que seguem o percurso traçado pelos currículos, damos nomes às coisas do mundo. Mas também ofertamos imagens do que gostaríamos que fosse o mundo, as pessoas, os conhecimentos, as escolas, as coisas que compõem os nomes que damos a elas próprias, enfim, imagens do que gostaríamos que fossem esses nomes (OLIVEIRA, 2009).

2. Atribuições dos cargos de Diretor Educacional, Gestor Educacional e Especialista em Educação, na Rede Municipal de Campinas

Um trabalho em conjunto, bem realizado, leva a escola a bons resultados. O relacionamento é tão mais estreito quanto melhor e mais efetiva for a atuação do diretor, nas diversas atribuições que lhe cabem.

O diretor é entendido como o gestor escolar por excelência, aquele que lidera, gerencia e articula o trabalho de professores e funcionários em função de uma meta: a aprendizagem de todos os alunos. É ele quem responde legal e judicialmente pela escola e pedagogicamente por seus resultados, ainda que essa última atribuição, a mais importante, é, às vezes, a última coisa a ser lembrada. Como afirmei anteriormente, essa ideia precisa ser compartilhada com uma equipe gestora, que deve receber apoio técnico, administrativo e pedagógico da Supervisão Educacional e Coordenadores Pedagógicos, a fim de nos formamos enquanto profissionais aptos ao enfrentamento das crescentes demandas administrativas, não na forma como o texto induz, e sim como o cotidiano traduz.

É difícil acreditar que o problema esteja só no currículo do Curso de Pedagogia e no currículo da instituição escolar. Na Rede Municipal de Ensino de Campinas, a prática demonstra não haver um planejamento físico e de gestão de pessoas para as escolas, no que se refere a dar condições mínimas para o cumprimento de todas as atribuições citadas no Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Campinas – Portaria SME nº 114/2010 , enquanto atribuições do diretor.

É fácil reconhecer que a racionalização dos gastos públicos parte do pressuposto de que há gastos governamentais que geram pequenos retornos, entre eles os salários de trabalhadores públicos, sem critérios de recrutamento e carreira. A saída, proposta pelo Banco Mundial (1991), é reduzir o número de trabalhadores estatais, reestruturar salários e carreiras, permitindo incentivos pecuniários, redução do acúmulo de cargos e criar formas de controle e avaliação dos serviços públicos. Essas medidas de reforma provocam desemprego, admite o Banco Mundial, assim como, “impõem altos custos aos que não menos capazes de suportá-los: os pobres”, mas, “para que a reforma se concretize, parece ser necessária uma grande crise econômica ou política.” (BANCO MUNDIAL, 1991).

Estamos no meio do olho do furacão da crise econômica, política e educacional. Nós somos pagos para trabalhar e não para pensar. Somos números e não seres sociais, logo, parece ser fato não precisarmos de serviços de saúde pública, de escolas com condições de oferecer qualidade de ensino, de segurança pública, entre outros direitos constitucionais.

Vários movimentos sociais e políticos de educadores ocorrem pelo Brasil, em 2015, pedindo melhores salários e condições para o trabalho. É comum ver o desrespeito de certos governos pela função do professor durante atos públicos em defesa de seus direitos políticos, bem como o descaso e não atendimento às reivindicações desses movimentos.

Parece não importar às autoridades governamentais, o tempo em que os alu-

nos ficam parados, suas necessidades de conclusão de curso e como vão fazer para repor dias letivos perdidos. Será que o aluno consegue repor o que perdeu? O professor tem prazer em repor esses dias, por intermédio de conteúdos ministrados de forma mais atrativa e interessante para o aluno? O ensino é importante para quem? A lisura dos órgãos públicos é importante para quem? Fala-se do prefeito, do governador, da presidente, mas se esquecem de falar de quem tem a obrigação de fiscalizar e regulamentar suas ações: o Poder Legislativo, O Tribunal de Contas e o Judiciário. Omissões legislativas são as saídas para a omissão de ações jurídicas mais contundentes com as exigências sociais, frente às econômicas e às políticas públicas? Para o Legislativo, as omissões impedem de propor políticas públicas de qualidade e de cumprir seu papel de fiscalizador dos atos do Executivo?

Diante de tantas atribuições, não temos tempo para pesquisar as respostas específicas para os problemas acima, se é que as encontraremos. O que há é uma criatividade exagerada dos gestores ao lidarem com situações que se alteram constantemente. Talvez o Banco Mundial (1991) tenha esclarecido porque não há uma preocupação da Administração Pública em dar condições para o cumprimento de todas as atribuições dos gestores e dos demais profissionais de educação: para que a reforma se concretize, parece ser necessária uma grande crise econômica ou política. (BANCO MUNDIAL, 1991)

É importante ressaltar que outro fator que precisa ser observado e, se possível, revisto pelo poder público são as atribuições dos gestores frente sua jornada semanal de trabalho, subdividida em reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC), de equipe gestora, de diretores, com pais de alunos, profissionais da limpeza, da cozinha, zeladoria, de Conselho de Escola, Comissão Própria de Avaliação (CPA), convocação para cursos, reuniões sobre assuntos diversos, compra de materiais, cotação de preços, atendimento à secretaria, preparação e controle da folha de pagamento, controle e acompanhamento do prontuário dos alunos matriculados, leitura do Diário Oficial, e-mails, entre tantos outros afazeres. Assim o que é mias relevante, o pedagógico, fica para depois, isso se conseguir voltar para tratar desse assunto depois. Isso tem se intensificado na vida dos gestores, porque o não atendimento às questões administrativas acarreta responsabilização civil e criminal aos gestores, pela negligência ou omissão. O direito da criança deve estar em primeiro lugar para os gestores e educadores, mas não para os planejamentos realizados pelas autoridades governamentais superiores, no que tange às propostas de matrículas, de gestão de pessoas, de infraestrutura etc.

Não desmerecendo o valor da pesquisa realizada pelos cientistas da educação e de outras áreas afins, que se apropriam de uma amostra de realidade e a transformam em verdades, como pré-requisito de conclusão de trabalho. Mas, muitas vezes utilizando financiamentos e verbas públicas, eles atuam em prol de uma ideia que será disseminada pelo sistema educacional a serviço do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e grandes empreendedores globalizados. Temos que ter cautela e discernimento para saber separar a ideologia desse ser moderno e culto, daquele que se apropria das novas ideias e as institui, na prática docente, sem o devido cuidado, com as consequências de suas aplicações a médio e longo prazo, na educação das crianças e futuros jovens de nosso país. Exemplos: proposta de alfabe-

tização sob à ótica construtivista, Bolsa Família, Estatuto da Criança e do Adolescente, progressão continuada, Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, incluindo crianças de 6 anos em ambientes que não foram adaptados para recebê-las, entre outros.

3. Cotidiano escolar – Desafios e criatividade do gestor para cumprir com sua função

É certo que um dos maiores desafios enfrentados por nós, gestores, é encontrar a exata medida, o ponto de equilíbrio entre compartilhar responsabilidades e a afetividade. Em outras palavras, quem deve entrar na escola? Como ser uma gestora educacional diante de uma realidade extremamente afetada pelos interesses e ações legislativas impostas pelo sistema capitalista globalizante? Como enfrentar os dilemas e os problemas de conflitos e agressões, de muitos alunos sem noção de limites ou de sua agressividade, quando não há saídas, mesmo tentando um trabalho em rede entre: Centros de Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar e escola; em razão do grande número de casos iguais ou até mais graves, porém sem mudança de foco?

Reflexões que já dialogavam com minhas inquietações, no que se refere a uma convivência sob os princípios da urbanidade, no ambiente escolar, ajudaram a revelar algumas questões sobre o quanto a afetividade deve ser a balança, o elemento intermediador de um processo significativo e relevante a todos. As experiências vivenciadas demonstram que a ideia dominante ainda é que compete aos gestores a tarefa de encontrar o ponto de equilíbrio das interações na escola, na busca por tentar estabelecer o ritmo e a intensidade dessas relações.

O aprendizado se dá por meio do contato entre o sujeito (profissionais da educação, alunos, pais de alunos e comunidade) e o objeto (conteúdo/conhecimentos). Essa relação é de natureza afetiva e depende diretamente da qualidade e da história da mediação vivenciada pelo sujeito em relação ao objeto, que pode ser negativa ou positiva (LEITE, 2006).

Nessa linha de raciocínio, absolutamente tudo o que dissermos e fizermos tenderá a ser considerado como estímulo positivo ou negativo. Assim, me parece que o ponto de equilíbrio seja, não um ponto intermediário entre a "autoridade" e a "afetividade", mas a criação de um ponto que englobe os dois aspectos que podemos chamar de "afetividade com autoridade" ou vice-versa.

O equilíbrio entre bom-senso e criatividade é o que melhor resume a atitude de um educador bem-sucedido, hoje de um gestor. Saber criar ou parar, reconhecer o momento de ir adiante ou voltar atrás, ser capaz de falar ou calar na hora certa são diferentes manifestações de quem se reconhece e reconhece o ambiente e o momento da ação, ou da inação. No intuito de exercer a prática pedagógica e administrativa da melhor forma possível, receio esquecer que tudo exige planejamento e organização; e falta ainda muita informação transformada em conhecimento, para que as mudanças ocorram de maneira significativa. Assim, posso me encontrar em situações de conflito nas quais me pergunte: qual será, enfim, o melhor caminho a seguir? A vida é cheia de desafios e de oportunidades. Estamos, constantemente, diante de

opções variadas e temos de aprender a fazer escolhas. Sabemos que isso não é nada fácil e que inúmeras vezes acabamos por escolher a opção errada. Resta-nos, então, a sensação de frustração e a eterna dúvida de como teria sido se tivéssemos escolhido outras alternativas (NADDEO, 2005).

Se quisermos ser agentes transformadores da sociedade – e aqui me identifico: da escola onde participamos, pois não acredito num campo tão amplo quanto é a sociedade – devemos parar e analisar nossos processos de escolhas a fim orientar nossas decisões e aquilo que nos é imposto pelas atribuições da função. Nossos valores são a base de nossas escolhas. Temos que ter consciência da responsabilidade das nossas escolhas, uma vez que, a partir delas, virão as consequências.

Precisei ter coragem para realizar uma análise de como cheguei ao lugar onde estou, como foram os processos vivenciados e quais são os valores éticos envolvidos em minhas tomadas de decisão, uma vez que queria, de fato, ajudar os profissionais, alunos, pais de alunos, na tomada das suas decisões, em prol de uma educação de qualidade.

Acredito em uma gestão que respeita seus funcionários, independente da função que desempenham na escola. Que explica o que precisa ser revisto. Que está aberta a ouvir sobre seus erros. Que senta ao lado do profissional para discutir sobre como ajudá-lo a encaminhar uma criança para uma avaliação profissional, levando em consideração todas as tentativas do professor e da escola como um todo. Que entende as decepções dos profissionais, por conta de relações difíceis que os fizeram perder a credibilidade no outro. Que entende a gestão como parceira para dialogar sobre condutas que precisam mudar. Que a gestão pode e deve ter a coragem de reconhecer que o gestor é a figura de controle, de investigação, de avaliador e que isso trava uma relação de parceria, não por desejar que seja assim, mas por serem atitudes comportamentais pertinentes a sua função de gestor, o que não impede de serem praticadas com outro olhar.

Os profissionais precisam acreditar que o gestor acredita em seu trabalho, precisam se sentir valorizados, importantes para a escola e para os membros da equipe que compõem. Precisam aprender a valorizar suas funções, mas, igualmente, as que são hierarquicamente abaixo da sua e acima também. Nenhuma é mais ou melhor que a outra. Todas dependem, intrinsicamente, umas das outras. Apenas desempenham responsabilidades diferentes e todos têm responsabilidades. Se não houver respeito pela dignidade humana, o diálogo será de austeridade, logo, apenas de obediência, não de parceria.

Para isso é necessário desestabilizar relações comprometidas por pré-conceitos, desconstruindo relações que precisam ser operadas sobre o real e transformadas pelo diálogo, o que não impede de reconhecer que são conversas difíceis para todos.

Vivenciei situações que poderia ter considerado desacato à autoridade, mas eram resistências à figura da gestão. A história registra fatos de controle de gestões que ultrapassam os limites do diálogo, levando os funcionários a uma sensação de perseguição. Por outro lado, a destruição do diálogo propicia relações difíceis, onde reconhecer pontos a melhorar é fadar em interpretações de falhas graves a serem

transformadas em Processo Disciplinar Investigatório (PDI). Em muitas unidades é o que ainda ocorre.

Não vejo como culpa de alguém, mas de um sistema que dificulta um olhar de parceria, que valoriza o erro para penalizá-lo publicamente e que não busca alternativas.

Uma gestora ajudar a varrer o refeitório, colaborando com todos que estão limpando a escola ao término de uma festa, uma vez que a escola tem que estar em ordem para o próximo dia letivo é uma atitude que não se observa acontecer. Participar de um passeio, acompanhando professores e alunos, é outra atitude pouco comum. Defender o funcionário diante dos pais e conversar sobre suas práxis pedagógicas é desnecessário, assim como a presença do mesmo na reunião.

Admito que, por várias vezes, tive vontade de desistir de tudo. A persistência e a certeza de onde quero chegar são as estruturas que me mantem em pé.

Para se chegar a um diálogo, carecemos de dedicação e permanência na escola. Os diálogos ainda são frágeis e passíveis de conflitos enquanto o processo está em construção, mas, uma vez conquistado, o profissionalismo fala mais alto e o ambiente escolar caminha com autonomia. Exige maturidade para conversar sobre as rotinas e o cotidiano escolar, não representando ofensas e, sim, pontos fracos a serem avaliados na busca de soluções que precisam ser testadas e reavaliadas. Desperta uma participação ativa e proativa dos funcionários, que por meio desse caminho sabem que nada é fácil e que são os responsáveis por construir o cotidiano escolar, então sua história passa a ser significativa. Passam a entender que são as leis que determinam as ações, assim, as reivindicações começam a se fundar em aspectos legais, com encaminhamentos, retratando prioridades, protocolados a quem tem maior poder de decisão.

As histórias particulares e pessoais, aos poucos, vão se relacionando com a história da escola e o coletivo começa a construir laços de identificação, levando os profissionais ao desejo de permanecer mais tempo naquele local. Laços de amizades firmam relações. Começam a conversar com a gestão sobre a escola.

Guardo a lembrança da fala de uma profissional que, após quatro anos, conseguiu conversar comigo, incluindo-me na equipe que tanto queria proteger e defender. Pontuou seus pontos de vista e reconheceu que a gestão faz a diferença na escola quando, de fato, trabalha com a equipe de educadores e não contra eles. Acredito que foi gratificante e importante esse momento para ambas.

Em outras palavras, a comunidade escolar, assim como anônimos do cotidiano, procura desenvolver maneiras próprias de sobreviver na selva das condições impostas pelo sistema econômico e social com uma inventividade evocadora do velho herói televisivo que transformava objetos banais em criativos meios de salvação. Inúmeras realizações inventivas provam que as pessoas não são necessariamente tão obedientes, nem passivas, mas podem praticar uma criatividade cotidiana, de forma a procurar viver da melhor maneira possível as injustiças da ordem social e a violência das coisas forçadas (CERTEAU, 2004).

Conhecer um pouquinho dos princípios de Certeau (2004) me leva a compre-

ender o cotidiano escolar, desvinculado dos preconceitos, como um lugar de inventar e reinventar a vida, vida essa que não pode ser traduzida por meio de explicações gerais e que as perspectivas do cotidiano requerem outras metodologias.

Sob minha ótica de entendimento, compreendo que as mudanças acontecem sim, mas são lentas. Existirá sempre uma resistência ao que foge à ordem instituída culturalmente.

O importante não é o começo e o fim, mas, sim, a travessia. Consigo falar para mim mesma: faço o meu melhor e é muito mais do que é possível. E isso acontece.

É gratificante observar os profissionais modificarem suas práticas de vida, por compararem as diferenças no tratamento a determinados assuntos com seus resultados. Como de observar a confiança ao lidarem com as diferentes habilidades no trato com as pessoas, reconhecendo as novas condutas como exemplos positivos, que resignificam um sentimento de pertencimento ao espaço que ocupam social e profissionalmente.

Considerações finais

Diante de todos os desafios, das incertezas que o sistema educacional nos coloca, das dificuldades em realizar as tarefas do cotidiano escolar é fato que não há soluções prontas e acabadas, ao contrário será no debate, na problematização a partir de experiências do dia a dia, que sugestões surgirão para refletirmos sobre o cotidiano escolar em que vivemos e nos formamos.

A partir dessas múltiplas influências e com elas discutindo, muitas vezes os nos apropriamos dos estudos atualmente desenvolvidos no que se refere aos tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma rede de subjetividade entre os quais está a escola. Nos fundamentamos, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna, que para se construir teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como senso comum a serem superados pelos conhecimentos científicos. Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores ou, até mesmo, como equivocados, sem compreender os múltiplos sentidos e usos para os praticantes do cotidiano (ALVES, 2003).

Apesar de todos os avanços que a Educação Nacional, Estadual e Municipal alcançaram, tais como a igualdade de direitos, o direito universal à educação, a legalização para o recebimento de diferentes verbas pelas escolas, inclusão social, formulação de documentos – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação etc –, vejo que o cotidiano escolar está longe de ser natural.

É fato que o conhecimento de nada adianta se não levar ao descaminho de mim mesma e não me conduzir a transformações do que sou e quem sou, se não me direcionar a reinvenções das formas de me relacionar com o outro em sua radical diferença comigo; sem querer assimilar, dominar ou corrigir o modo de ser alheio.

A conclusão que visualizo, nesse momento do término do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) é que preciso estar aberta para compreender

a complexidade do ambiente escolar, em suas múltiplas dimensões, a observar atentamente as singularidades de cada indivíduo ou grupo, de cada espaço e de cada momento: a identificar e a respeitar as diferenças e problemáticas ali presentes. Dessa forma, apresentar desafios para que a comunidade escolar compreenda o cotidiano escolar e resista à políticas, teorias e práticas educacionais globalizantes e marginalizantes, animando-os à invenção de uma escola e de uma sociedade possível.

Acredito na educação, não no momento educacional atual, e prefiro aprender a dominar a coragem de mudar a acreditar que alguém fará por mim a construção do meu cotidiano.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 62-74, 2003.

BANCO MUNDIAL. Política urbana y desarrollo económico: um programa para el decenio 1990. Washington DC, 1991.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Portaria de Homologação SME nº 114/2010 de 1º de janeiro de 2011. Campinas, 2010.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Lei 12987/07 de 28 de junho de 2007 – Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas. Campinas, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, Sérgio Anntônio da Silva. (org). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 2a ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MASSETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MONEZI, Mary Rosane Ceroni. Atitude Interdisciplinar na Docência. In: Revista de Cultura: Revista do IMAE – Instituto Metropolitano de Altos Estudos para o Desenvolvimento das Pesquisas do UniFMU. Periódicos Interdisciplinares. Ano 4, n. 9, p. 56-60. São Paulo, 2003.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NADDEO, Maria Lucia Mercante. Educador Alquimista – A arte de transformar informação em conhecimento e bons exemplos em princípios de vis. Campinas: Educação & Cia, 2005.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado de. Currículo: entre tantos nomes. In: Estudo, Pensamento e Criação. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP. vol. I, p. 69-73, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e original formação de professores. In: ROSA, Dalva Gonçalves: SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: Estudo, Pensamento e Criação. Campinas: Faculdade de Educação-UNICAMP. vol. 2, p. 189-195, 2009.

PARTE X

GESTÃO - REGISTRO E VISÃO HISTÓRICA

A Importância do Registro e da Sistematização em Gestão Educacional

Adriana Cristina Gregório[142]

Apresentação

A verdade é o resíduo final de todas as coisas.
Clarice Lispector.

Este memorial tem como objetivo discutir e refletir sobre a importância do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), como processo de formação continuada para os Gestores da Rede Municipal de Campinas, considerando como objeto de análise o meu percurso de formação e as possibilidades de transformação da minha prática cotidiana no ambiente escolar, seja por meio das questões pedagógicas, seja pelos desafios próprios da função de Gestor Educacional.

Para orientar meu relato de formação, irei me basear na disciplina "Planejamento e Avaliação" realizada durante o curso, uma vez que nessa disciplina fui pela primeira vez desafiada a relatar minhas práticas. Como nesse momento de realizar o trabalho de conclusão de curso preciso desenvolver um relato ou registro do processo de formação, vou tomar como eixo orientador as propostas de trabalho da disciplina, o registro e a sistematização, para avaliar e compreender esse processo de formação e as formas de concretização do aprendizado em minha prática cotidiana de trabalho.

Por se tratar de um relato ou descrição da minha formação, não irei realizar uma análise quantitativa ou comprovar a veracidade de um fenômeno. A intenção é refletir a cerca do momento de formação, considerando a descrição da ação como fio condutor do processo de aprendizagem e também o processo em si mesmo. Para essa proposta de trabalho, o método ou a postura metodológica adotada é a fenomenologia, pois, como dito por Husserl, "é uma exposição do mundo vivido através de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é sem outras explicações causais. Trata-se de descrever e não de explicar nem analisar" (apud TRIVINOS, 1992, p. 43).

1. Percurso de formação

> Aprenda a Viver, aprenda a amar as pessoas com solidariedade, aprenda a fazer coisas boas, aprenda a ajudar os outros, aprenda a viver sua própria vida. (Mario Quintana)

Realizei todo o meu Ensino Fundamental e Médio (ginásio e colegial, naquele momento) em escola pública, na cidade de Pirassununga, de onde sou natural. Na época em que estava na escola como aluna (1985-1996), as relações que se estabeleciam na escola, entre professores e alunos, eram bem diferentes das que vivenciei

142 Vice-diretora Educacional na EMEF/EJA Presidente Floriano Peixoto.

como professora.

Minha primeira graduação foi em Geografia, pela Universidade Estadual de Londrina. Logo após a finalização do curso em 2004, ingressei como professora de Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (também denominada PEB II). Na sala de aula, como professora, eu acabava recriando os exemplos que eu tinha dos meus professores, pois considero que a licenciatura em geografia não me preparou para o trabalho em sala de aula. Os meus exemplos não se aplicavam àqueles alunos de 2005; meu método, minhas práticas de avaliação eram muitas vezes ineficientes. Eu trabalhava com uma geografia decorativa e enciclopédica, cometi muitos erros.

A sensação de fracasso frente às necessidades de aprendizagem de meus alunos me levou a pesquisar sobre a complexidade da educação nos dias atuais e possíveis estratégias de trabalho que poderiam despertar maior interesse e compreensão dos conceitos geográficos pelos alunos. Também compreendi a importância dos registros (de novo, os registros) para o acompanhamento da aprendizagem, e a utilização da avaliação como termômetro para minhas práticas de ensino.

Essas descobertas podem parecer óbvias, mas, para mim, elas eram realmente novidades. O espaço de formação dos professores, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), me deixava sempre mais confusa sobre qual era minha função como professora, pois era um momento de desabafo e reclamações, que me faziam querer fugir da educação. Era o que eu mais ouvia dos demais professores com quem eu trabalhava: “aproveite enquanto é nova e saia da educação”.

Contudo, havia em mim uma vontade de compreender o que estava acontecendo com a escola pública, a qual eu estudei. Não que ela fosse perfeita, mas no meu olhar de aluna, ela era grandiosa. Em 2008, apresentei um projeto de trabalho na Diretoria de Ensino Campinas Leste e fui selecionada para exercer a função de Assistente Técnica Pedagógica (ATP). Com as mudanças na Secretaria, meu cargo também mudou, mas apenas de nome: em 2009 e 2010, era Professora Coordenadora de Oficina Pedagógica (PCOP) e, com a reestruturação da Secretaria de Educação em 2011, me tornei Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP). As siglas que me intitulavam mudaram, mas a função não.

O Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, órgão regional ligado a Secretaria de Educação, tem como função primordial a formação de Professores Coordenadores, Professores e o acompanhamento das escolas jurisdicionadas pela Diretoria, no caso da Campinas Leste, que abrange as escolas da região central de Campinas, Barão Geraldo e Sousas. Os cinco anos que estive na Diretoria de Ensino, realizando formação e acompanhando o cotidiano das escolas, me mostraram que as descobertas que eu fiz em meu primeiro ano lecionando não eram tão óbvias assim: o mais comum entre os professores é a reprodução do ensino herdado de seus professores e que a avaliação é um instrumento punitivo, que traz um julgamento de valor a cada educando. É claro que existem professores reflexivos e que trabalham da melhor forma possível dentro da estrutura que lhes é dada, mas infelizmente são uma minoria.

O meu percurso como ATP, PCOP e PCNP foi muito enriquecedor. Participei da implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, de vários cursos de

formação. Convivi com diversos profissionais da educação, fiz a minha segunda graduação, em Pedagogia. Pude compreender a estrutura educacional da rede estadual. Ministrei cursos para professores e, principalmente, realizamos orientações pedagógicas para os gestores escolares, além de termos acompanhado os desdobramentos da implantação de projetos da rede estadual e das mudanças nas políticas educacionais do Estado nas escolas.

Essa descrição da minha formação profissional poderia me levar a discorrer neste memorial sobre a formação de professores ou sobre as políticas públicas, pois, tão logo do CEGE, essas questões foram suscitadas nas disciplinas de "Trabalho e Profissão Docente" e "Estado, Políticas Públicas e Educação", as quais foram muito interessantes. Entretanto, o meu foco no momento está orientado para a minha prática atual, como gestora (vice-diretora) na rede municipal de Campinas, uma vez que, já naquele momento em minha função anterior, era possível compreender como é importante a função do gestor e, ao mesmo tempo, o quão vulnerável ele se torna dentro do sistema, no meio da luta entre os desmandos governamentais e as problemáticas da escola, alunos e professores

O ingresso nessa nova função, Vice-Diretora Educacional da Rede Municipal de Campinas, se deu em 2013. No mesmo ano, fui selecionada para participar do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE). Assim, considero que essa formação me fortaleceu enquanto gestora, pois ela me acompanhou nos primeiros anos de um trabalho que eu pouco conhecia. Espero expressar aqui neste ultimo registro do CEGE, esse momento de formação.

2. Planejamento e avaliação

A liberdade é o oxigênio da alma.
Woody Allen

O mais complexo ao realizar este relato final do curso é o fato de escolher uma disciplina como eixo norteador do trabalho, uma vez que, ao fazermos essa seleção, acabamos escolhendo um caminho em detrimento de outros, o que pode sugerir que um tópico, disciplina ou tema, seja mais importante do que outro nesse caminho de formação, porém, é uma inverdade, uma vez que todos os momentos foram importantes nesse caminhar formativo. Como já relatei anteriormente, o CEGE me acompanhou nos primeiros anos dessa nova função de Gestor Educacional, então, de alguma forma, todo o curso trouxe novos conhecimentos e também apoio nos desafios enfrentados nesse momento de reconhecimento do trabalho do gestor.

Assim, justifico aqui a minha escolha da disciplina "Planejamento e Avaliação" como eixo, não apenas pelas discussões ou temas abordados, mas também pelo método de trabalho da disciplina, na qual fui colocada à frente de várias questões que entendo ser o ponto de partida para um trabalho, como o diagnóstico da situação ou contexto vivenciado (real), o registro das ações a serem realizadas (plano) e o olhar sobre o que foi realizado (avaliação). Assim vou tomar como recortes para o meu relato de formação, os temas abordados na disciplina, registro e sistematização, como referencial desse percurso formativo no CEGE.

Desta forma, selecionei um eixo, mas não me fecho apenas aos conhecimentos da disciplina em questão, pois considerando os registros e a sistematização dos conhecimentos, consigo perceber várias outras interfaces entre as demais disciplinas proporcionadas pelo CEGE e também as similaridades em suas práticas, que podem tanto representar objetivos comuns de formação como também podem ter a produção de um rico acervo material como intuito para o aprofundamento dos estudos sobre o cotidiano escolar.

2.1. Registros

> O que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana. (Lev Semionovich Vygotsky)

Ao longo da Disciplina de Planejamento e Avaliação, foi requisitado que fizéssemos relatos sobre a nossa rotina escolar. Nesses relatos percebi o poder do registro na prática como gestora: em minha atuação como professora ele foi vital, mas na gestão, em que temos uma rotina corrida e pesada, não havia tido tempo e nem dado essa importância para o registro. Entretanto, com a prática dos relatos, a partir da observação de um fato e a análise sobre ele, percebi o quão rico é esse instrumento.

> O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. (FREIRE, 2009, p. 16)

Ao relatar, constato o fato ou ação, penso em minha ação sobre ele, e a partir da reflexão posso considerar a forma como agi e os resultados alcançados. Parece simples, mas esse movimento muitas vezes se perde na rotina escolar de simples ação-reação, em que não se prioriza o tempo da reflexão, que nos leva a repensar nossas práticas e, com isso, em alguns momentos aperfeiçoa-las, aprender coisas novas ou ao menos não cometer os mesmos erros. “O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada” (FREIRE, 2009, p. 01).

No CEGE, estávamos constantemente envolvidos com registros, tanto em nossas sistematizações do momento presencial, como nas atividades à distância, que geralmente requeriam de nós relatos ou interpretações de teorias com base em nossa prática do cotidiano escolar, ou seja, sempre atividades carregadas de nós, assim como esse memorial.

Durante o curso, os registros pessoais foi o Relato em “Planejamento e Avaliação”, a Narrativa em “Escola, Gestão e Cultura”, o Vídeo pelo Movie Maker em “Tecnologias da Informação e Comunicação”; ainda, foi apresentado alguns outros formatos, ou formas de compartilhamento, como através dos Fóruns, onde as partilhas de relatos e “causos” construíam redes de apoio, conhecimento. Aproximando os gestores, como já dizia Paulo Freire (1996), o registro da reflexão e sua socialização

se apresentam num grupo como "fundadores da consciência" e, assim sendo, são também instrumentos para a construção de conhecimento.

Considerando as contribuições acerca do Registro, cabe destacar que eram parte integrante de nossa formação; seja no momento das aulas, como a distância, em nossos momentos de sistematização dos conhecimentos ou na realização de atividades, como as narrativas realizadas em "Escola, Gestão e Cultura", que trouxeram a experiência de realizar algo novo. Ainda que durante a nossa formação escolar este gênero textual fosse bastante utilizado, havia a sensação de primeira vez em relação à narrativa, e tendo certa dúvida se estávamos realizando a prática corretamente.

Foram necessárias algumas aulas presenciais, atividades e orientações para que conseguíssemos o desprendimento necessário para realizar aquele relato de forma narrativa, tão desprendido de teorização e ainda com a possibilidade de "ficcionar o real", praticamente um paradoxo. Construímos narrativas carregadas da vivência escolar de cada gestor, repletas de representações que revelam intencionalidades, visões de mundo e concepções. Como destacado por Benjamin (1994), "a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que mergulha na vida do narrador com o intuito de trazer as marcas da experiência, do vivido, do subjetivo" (p. 205).

> A Narrativa não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN,1994, p. 205).

As narrativas foram importantes neste momento de formação, pois foram compartilhadas. Dessa forma houve um maior aprofundamento ou reconhecimento dos participantes do CEGE. Eu passei a conhecer um pouco mais sobre os narradores e perceber, através das narrativas, estórias parecidas com as que eu também vivia na escola. Fortaleço minha ideia com a fala de um autor que serviu de base para a disciplina "Escola Gestão e Cultura", Larrosa (2002): "quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro" (p.38). O compartilhamento das estórias, ou experiências entre os gestores foi de grande importância para minha prática cotidiana, pois me levou a compreender algumas especificidades do trabalho do gestor, orientando-me quanto a possíveis encaminhamentos ou ações para resolução de desafios cotidianos, ou mesmo para o maior entendimento das relações entre os gestores e os demais funcionários da escola.

> A narrativa da prática significa fazer, do objeto, discurso. Discurso que será, tão melhor quanto mais sustente e revele a complexidade de miradas da pluralidade dos sujeitos em debate com as teorias resgatadas no e para o processo de produção de conhecimento". (FALKEMBACH, 1995, p. 09)

O principal registro do Gestor Educacional é o Projeto Pedagógico da escola, documento orientador das práticas que serão realizadas ao longo do ano letivo; é o Planejamento do Gestor, é o conhecimento colocado acima da ação. A construção desse registro não é individual, é coletiva, é a sistematização dos planos ou ideais

de todos os atores escolares. Tal construção não é fácil e mais complicado ainda é a reflexão sobre esse registro, o replanejar sobre ele.

> De nada adianta construir um belíssimo plano apenas com a finalidade de apresenta-lo quando for solicitado, para atender às exigências de organismos burocráticos, ou um bonito folheto para atrair consumidores de "nosso produto". O projeto não é algo que é feito e em seguida "mostrado". Ele é vivenciado desde o primeiro momento como parte da dinâmica da prática dos educadores. (RIOS, 1992, p. 73)

Na disciplina de "Planejamento e Avaliação" realizamos a prática de revisita aos registros. Em um primeiro momento, relatamos fatos importantes da nossa rotina escolar. Fizemos um segundo relato e, com base em leituras sugeridas, revisitamos e refletimos sobre os dois primeiros relatos, para a construção de um terceiro registro.

Esse movimento de ação, reflexão sobre a ação, para uma nova ação, ou plano, foi interessante para demonstrar as possibilidades de pensar sobre nossas práticas. Muitas vezes agimos de forma reativa no ambiente escolar, o tempo para reflexão precisa ser conquistado, assim como a prática de refletir sobre nossos planos e ações.

2.2. Sistematização

> Onde esta o conhecimento que perdemos na informação?
> (Thomas Eliot)

A escola que temos hoje, estabelecida no nosso atual contexto social, econômico e cultural, não é um espaço propício a momentos de reflexão. O tempo da reflexão é perdido em conflitos, pois temos travado uma árdua batalha nos espaços escolares, tentando negar características e especificidades dos indivíduos que a compõem em sua maioria, os alunos.

Vivemos na era da informação e comunicação rápida, da enciclopédia na ponta dos dedos, e não estamos prontos, ou estruturalmente preparados, para atender aos anseios dessa geração de aprendizes. Então permanecemos com os mesmos métodos do século passado, o que gera desânimo e desestímulo para alunos e professores. Estou sendo um pouco reducionista neste momento, pois são muitos os fatores responsáveis pelo cenário atual da educação brasileira, e eu não conseguiria relatá-los com neutralidade e acabaria fugindo do tema.

Essa constatação de nossa acomodação, no que diz respeito a não estarmos preparados e/ou preparando (formando) para o que o futuro próximo irá requerer de nós, é parte do entendimento do nosso espaço de ação, e também a compreensão dos desafios que temos a enfrentar. A compreensão da nossa realidade é o ponto de partida, para o início de nossa ação. Os problemas ou desafios costumam ser os norteadores de nossos planos, ou planejamentos; norteadores no sentido de serem parte do objetivo, que muitas vezes no ambiente escolar é a resolução imediata dos

problemas, sejam eles estruturais, financeiros, interpessoais ou pedagógicos.

A construção de um plano ou planejamento como o Projeto Pedagógico deve ser coletiva. O plano deve ser construído de acordo com alguns princípios, considerando os aspectos socioculturais do lugar em que a escola se insere. Reconhecer ou perceber as características do lugar é o exercício mais fácil de ser realizado, a partir da observação do local e dos dados coletados em matrícula e questionários. O mais complexo é a construção coletiva do registro.

Ao longo de todo o CEGE, tivemos muitos momentos de construção coletiva de conhecimentos, tanto nas discussões que versaram sobre os mais diversos temas (política, trabalho, sexualidade, cultura...), conduzidas e mediadas por vários professores de opiniões e posições ideológicas diversas, como nos trabalhos em grupo, em que o coletivo precisava negociar seus conceitos e opiniões em prol de um bom produto final.

> A sistematização apresenta-se como um instrumento que leva à recuperação e à reflexão do viver compartilhado dos agentes da prática escolhida para se tornar objeto de estudo. A sistematização faz desse viver objeto de investigação, espaço de discussão e de aprendizagem. (VERONESE, 1998, p. 07)

A discussão, negociação ou sistematização de conceitos e temas que embasavam as disciplinas, foi um instrumento poderoso na aquisição de conhecimentos relativos à educação brasileira e à função de gestor educacional. Na troca ou partilha com o outro aprendemos ainda mais, até mesmo sobre nós.

> Sistematizar é abrir-se para a negociação cultural com o outro. Há negociação cultural onde houver espaço e condições para que as razões de todos sejam postas e devidamente argumentadas. Trata-se, portanto, de um diálogo devidamente argumentado para a construção de unidades de sentido e rumos a serem seguidos conjuntamente. (VERONESE, 1998, p. 08)

Claro que esse processo não é simples e nem sempre é agradável conhecer um pouco mais a opinião do outro. Em alguns casos, os valores e ideais se distanciam bastante da sua forma de pensar. Entretanto, é quando nos enxergamos melhor, quando nos damos conta de nossos radicalismos, acabamos aprendendo a respeitar o outro para, através da argumentação, chegar a um consenso. “Cada vez mais, acreditamos que a sistematização é um construir constante, que nos despe de nossas certezas, momento a momento” (FALKEMBACH, 1995, p. 09).

Em um ambiente como a escola, repleto de intelectuais orgânicos, educadores que tem como parte fundamental de seu afazer, educar e desenvolver as crianças e os jovens de seu munícipio, deve ser prática constante a possibilidade de refletir sobre o ambiente escolar e nossas práticas nele, de forma sistematizada, considerando as contribuições de cada indivíduo, exercitando a capacidade do diálogo, e respeitando a diversidade de opiniões e posturas políticas, construindo juntos possíveis caminhos para o fortalecimento e sucesso do trabalho coletivo.

> Além de melhor conhecer a experiência, os indivíduos e grupos que passam por um processo de sistematização não permanecem os

> mesmos: sem dúvida, tanto suas práticas como seus sistemas de valores passam por mudanças. E este momento de análise e interpretação desempenha um papel significativo no desencadeamento e na orientação dessas mudanças. (FALKEMBACH, 1995, p. 04)

Os momentos de sistematização vivenciados demonstraram a importância do diálogo, da fala e principalmente da escuta, possibilitando o entendimento do que é próprio do outro, pois nossos planos apenas se concretizam quando atende as necessidades de uma maioria. Então, as decisões e os planejamentos têm que partir das ideias que surgem no coletivo, que são discutidas, negociadas e sistematizadas de forma que estabeleçam um objetivo comum.

Enfatizo, ainda, a importância do trabalho coletivo ou grupos colaborativos na aquisição de novos conhecimentos, não só pela possibilidade de discutir e aprender novos conceitos, mas também pelo fato de ter apoio ou referências na realização de algumas ações e/ou intervenções no cotidiano da escola.

Considerações finais

> De tudo aquilo que esta escrito, eu amo somente aquilo que o homem escrever com seu próprio sangue. (Nietzsche)

Este memorial teve como intuito registrar percepções desenvolvidas durante o Curso de Especialização em Gestão Educacional e como este contribuiu em minha prática. Não realizei nenhum aprofundamento teórico sobre conceitos estudados, apenas uma reflexão sobre o caminho formativo, considerando as práticas de Registro e Sistematização como instrumentos metodológicos relevantes para a construção de novos conhecimentos.

A escolha desses instrumentos se deu pelo fato deles terem sido utilizados em todo o decorrer do curso nas diversas disciplinas, porém esses conceitos foram discutidos na disciplina de "Planejamento e Avaliação" com a intenção de demonstrar a importância do registro dos saberes e conhecimentos adquiridos, na construção do nosso planejamento ou Projeto Pedagógico e da necessidade de reflexão e constante avaliação de nossas ações.

Como registrei no início, o CEGE me acompanhou nesse momento de carreira como gestora educacional, por isso essa minha descrição acabou enfatizando a importância do compartilhar de experiências entre os gestores, tanto nos relatos e narrativas, como nas sistematizações e discussões coletivas, pois esse curso me trouxe referenciais sobre o funcionamento da Rede Municipal de Educação e das particularidades da nossa função.

O olhar sobre o registro e a sistematização me fez perceber que ambos são ferramentas de aprendizagem, mas também são partes de um processo de organização do trabalho educacional. São, ao mesmo tempo, um organismo, se é que posso dar esse sentido para esses instrumentos, como um sistema orgânico auto dependente, pois os registros partem das sistematizações, mas se fazem ou se constroem com base em algum tipo de registro, textual ou oral. Talvez essa minha consideração pareça loucura, uma vez que o organismo pressupõe vida, mas o trabalho, o saber, o

conhecimento é vital e são produtos desta relação entre registro e sistematização.

Para explicitar essa relação orgânica entre registro e sistematização, segue como anexo 1, o vídeo produzido na disciplina de "Tecnologias da Informação e Comunicação", em que o nosso produto é o registro de um trabalho coletivo, com a sistematização das experiências das integrantes do grupo acerca do atual momento educacional, em que precisamos nos adaptar ao advento das novas tecnologias.

O relato, ou a narrativa presente no vídeo, traz ideias e percepções de quatro indivíduos diferentes. A construção partiu das leituras (registros) sobre o tema, das experiências de cada uma de nós com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Além de um momento de socialização (sistematização) das ideias para pensar, desenhar e começar a colar nossas estórias. E literalmente colamos as imagens, que falavam através do enlace com a trilha sonora e apresentavam os nossos registros e sistematizações sobre o uso das tecnologias na sala de aula.

Só posso concluir afirmando que em tempos de TICs e com o crescimento da demanda pela Educação a Distância, formações como o CEGE são vitais por proporcionarem o contato entre os pares, respeitando a pluralidade de ideias. Espero que a parceria entre UNICAMP e SME frutifique e possibilite esse intercâmbio de conhecimentos da Rede Municipal de Educação para Universidade e da Universidade para a Rede, e quem sabe surja uma nova formação para nós gestores, ou Grupos Colaborativos como método de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Seria uma rica experiência de aprendizagem, como destaca Damiani (2008):

> Os grupos colaborativos são uma possibilidade de reflexão coletiva, reflexão individual, construção e (re) construção de conceitos, através da pratica de compartilhar erros e acertos, de negociar e confrontar pontos de vista... Junta se a todos os argumentos já apresentado o fato de que o "trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista". (p. 225)

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In._: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

DAMIANI, Magda Floriano. Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e revelando seus benefícios. Educar, n. 31, Curitiba/PR: Editora UFPR, 2008.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização... Juntando Cacos, Construindo Vitrais. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1995.

FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. In. BITTENCOURT, Agueda Bernardete (et al). Estudo, pensamento e criação. vol. III. Campinas, SP: Grafica FE e SEESP, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 20-28, 2002.

RIOS. Terezinha Azeredo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. Série Idéias, São Paulo, vol. 15, p. 73-77, 1992.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1992.

VERONESE, Claudino Domingos. A experiência de sistematização do SPEP. Iju, RS: UNIJUI, 1998.

Reflexões Necessárias: Visão Histórica e Cotidiano da Escola

Maria da Graça Melo[143]

Apresentação

O memorial de formação indicado como trabalho final do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) trouxe a possibilidade de recuperar a memória de minha travessia profissional e, nesse resgate, tecer reflexões com os conhecimentos que o curso proporcionou.

Nas orientações para este trabalho de final do curso, foi enfatizado o resgate de nossa memória trazendo as experiências profissionais vividas e o diálogo com os novos conhecimentos produzidos no curso. A "memória possibilita revitalizar o vivido"[144], mas vai além, pois solicita a reflexão sobre o vivido. Não é apenas a evocação das lembranças pelas lembranças, mas percebê-las na interface com os novos conhecimentos trazidos pelo curso, e após, enfrentar o desafio maior de produzir a narrativa acerca dessas reflexões.

Buscar na memória as lembranças de fatos que marcaram minha vida como aluna, professora e diretora foi um mergulho no escuro. Após o mergulho, emergir com quais lembranças? Houve decisão da seleção das imagens, histórias e fatos que iriam dialogar com os conteúdos do curso?

Refletindo sobre o meu caminho profissional percebo que, mais do que escolhas, foram as oportunidades que me fizeram educadora. Não houve decisão, simplesmente as coisas foram acontecendo. Porém, às vésperas da aposentadoria, constato não haver arrependimento pelo caminho trilhado, pelo contrário, como afirma Miguel Arroyo"... aprendi que trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da espécie humana" (ARROYO, 2000, p. 09). O meu percurso se inicia como professora de Educação Física nas salas/quadras das escolas na rede estadual de ensino paulista, onde tudo começou. Apesar de ter que me deslocar para outra cidade e me afastar da família, foi um início que me cativou, em virtude da apreciação dos alunos pelas aulas do componente curricular "Educação Física", favorecendo uma boa relação aluno-professor.

> podemos dizer, então, que à Educação Física escolar, como um componente curricular, cabe desenvolver uma reflexão sobre esse universo, ou seja, sobre a cultura corporal e, mais especificamente sobre a expressão corporal como linguagem. (AYOUB, BRASILEIRO e MARCASSA, 2009, p. 109)

A caminhada continuou da docência para a direção, ainda na Rede Estadual Paulista, ampliando a visão da sala de aula para o microcosmo da unidade educacional e agregando ao papel de educadora, a função delineada histórica e politicamente

143 Supervisor educacional – NAED Norte.

144 Anotações das aulas do professor Dr. Sérgio Leite no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

de gestão administrativa e burocrática[145]. Porém, não cabe na administração educacional, ao lidarmos com a dimensão formativa das pessoas, a lógica da administração empresarial como temos percebido em políticas públicas de vários governos[146].

A próxima etapa ocorreu em 2002, quando ingressei no cargo de supervisora educacional, no município de Campinas, em um órgão administrativo denominado Núcleo de Ação Educativa Descentralizada NORTE, cuja sigla é NAED Norte. Na região Norte existem sete escolas de ensino fundamental e vinte e nove de educação infantil, totalizando trinta e seis escolas de educação básica municipais distribuídas em bairros de grandes contrastes econômico-sociais, como o distrito de Barão Geraldo que concentra uma população de alto poder aquisitivo e outros, como o bairro São Marcos, com população de baixa renda, e o bairro Boa Vista, próximo ao Complexo Penitenciário Campinas-Hortolândia, que conta com a existência de mais de uma dezena de ocupações.

O cargo de supervisão educacional, ainda carrega traços da marca herdada da função de inspeção escolar, antes identificada pelo seu caráter de controle e vigilância sobre processos educacionais e sobre os indivíduos:

> Portanto, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber [...]. Essa articulação se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer. (PRATA, 2005, p. 05)

Inscrever-me no curso de Gestão Educacional foi uma decisão tomada sob o impulso da busca de aprimoramento no desempenho da função de supervisora educacional, função entendida com base na legislação vigente, cujos princípios da ação supervisora, indicam: a) atuar na garantia do direito à educação; b) inserir-se, enquanto política de Estado, na regulamentação e regulação do Sistema Municipal e observação da legalidade; c) atuar na unicidade e organicidade do Sistema Municipal de Educação; d) valorizar a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das unidades educacionais; e) fundamentar-se na gestão democrática nas diferentes instâncias e processos; f) considerar a dimensão formativa como fundamento de sua prática; g) participar na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas municipais.

Caminhando para o final do curso a decisão sobre a escolha dos eixos foi desafiadora. Tantos temas interessantes e enriquecedores .... e o tempo correndo! Aliás, a cada disciplina desenvolvida acreditava ter ali encontrado o tema do meu trabalho final, tal o envolvimento dos conteúdos com minha própria prática pedagógica; foram bastante enriquecedoras. Pensei ainda em abordar o papel da supervisão educacional, cargo que ocupo, e o diálogo com as diversas disciplinas. E, finalmente, optei em estabelecer como eixos do trabalho final os módulos Gestão Escolar – Abordagem Histórica e Cotidiano da Escola; disciplinas essas que provocaram inquietações no diálogo com os meus saberes e conhecimentos anteriores e creio que afetarão significativamente minha prática profissional.

No módulo Gestão Escolar – Abordagem Histórica, a análise crítica da história da educação, apresentada pelo professor José Luiz Sanfelice, ao fornecer elemen-

145 Anotações das aulas ministradas pelo professor José Luiz Sanfelice no curso Gestão Educacional.
146 Vídeo-aula ministrada pelo professor Gaudêncio Frigoto no curso Gestão Educacional.

tos para minha reflexão crítica no caminho para a transformação da educação e da escola, foi determinante para a escolha como eixo orientador de discussão. No módulo Cotidiano da Escola, o tema foi instigante, principalmente, na proposta de olhar para além da sala de aula e tentar compreender como "os cotidianos estão pulsando muito mais forte do que qualquer análise que façamos" (FERRAÇO, 2007, p. 87).

1. Visão histórica e instituição escola

> É preciso mudar o jeito da escola (...), tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (PISTRAK, 2000, p. 08)

O módulo Gestão Escolar - Abordagem Histórica, ministrado pelo professor José Luíz Sanfelice, apresentou uma abordagem histórica da gestão escolar, na qual apontava a importância de olhar para o passado para entender o presente, pelo motivo de constituir-se como um instrumento útil para compreensão dos problemas atuais conforme afirma Eric Hobsbawm[147]. Desse modo, ampliar o conhecimento das raízes históricas sobre o surgimento da escola no final do séc. XVI me ajudou a entender, de maneira crítica, a escola que temos hoje com seus problemas e potencialidades. Aquela foi uma escola criada para servir aos interesses da classe dominante e a manutenção de sua hegemonia, que se mantêm ainda hoje com as raízes históricas que a estabeleceram; lembrando que no Brasil isso só ocorre no séc. XIX. Conforme afirma Sanfelice (1996), em uma

> Sociedade injusta, não democrática social e politicamente, manteve-se sempre o discurso sobre a importância da educação para o conjunto do desenvolvimento da sociedade, quando na prática atrelava-se a sua estruturação a modelos econômicos conjunturais. (p. 07)

Atualmente a discussão sobre educação e, consequentemente, sobre a escola tem sido amplamente debatida pelas mídias em geral. Atribui-se a responsabilidade sobre grande parte dos males da sociedade atual à crise na educação, mais especificamente à educação básica pública, visto que ela, no entender de alguns, não cumpre seu papel de formar cidadãos e de transformar a sociedade. Para confirmação menciono dois exemplos extraídos de artigos de uma revista semanal: 1) conforme afirmação de um economista publicada na revista a tragédia da educação brasileira continuará sendo, o equivalente moral da escravidão no século XXI[148]; 2) (...) são os alunos de mais baixo desempenho no ensino médio que procuram a carreira de professor... Assim se formam nossos mestres – com pouco saber e nenhuma técnica[149]. Não só a mídia concebe a educação pública e seus mestres desprovidos de qualificação e, em geral, culpabilizam-os pela atual crise na educação, como também, nas conversas informais sobre o tema educação, há sempre alguém que faz menção "aquela boa escola de antigamente". Eu mesma tenho lembrança no início

147 Anotações das aulas do professor José Luiz Sanfelice no curso Gestão Educacional.
148 GIANNETTI, Eduardo. In: TOLEDO, Roberto Pompeu de. Revista Veja, 24 de dezembro de 2014, pag.110.
149 RITTO, Cecília. Revista Veja, 11 de março de 2015, pag. 83.

de minha trajetória profissional, naquela escola de antigamente, de pensar a educação como promessa de salvação da pátria. Percebo que essa imagem que se tem da instituição escolar é uma visão anacrônica[150] e conservadora porque desconhece ou desconsidera que "aquela boa escola" não era uma escola universal para todos, mas sim restrita para poucos, uma vez que a população em geral não tinha acesso a ela. Lembrando que no Brasil, século XVII e final do século XIX, funcionava somente o ensino superior para as elites, não existindo educação básica pública, apesar da Constituição Federal de 1824 já dispor sobre a criação de escolas para os homens livres.

A história de instituições escolares, uma das áreas da historiografia da educação, foi um campo que despertou minha curiosidade, por se tratar de pesquisar a história das instituições escolares, e conhecer sua origem sua singularidade, seus alunos, seus professores e diretores; dizendo de outro modo, recuperar dados a fim de conhecer o passado histórico da instituição para ajudar a entender o presente. Nessa direção, minha memória trouxe algumas lembranças dos prédios escolares por onde passei. Naqueles onde passei a maior parte como estudante, tenho a lembrança de serem grandes e imponentes construções em terrenos igualmente grandes, localizados, em sua maioria, em pontos centrais próximos à praça principal, à igreja matriz, ou, ainda, em área valorizada da cidade. Já naqueles em que trabalhei, os prédios apresentavam uma outra arquitetura, com construções mais simples e despojadas. Alguns prédios pareciam ter sido construídos sem nenhuma preocupação com a função a que se destinariam, com pouco espaço para o recreio dos alunos; com salas de aula que apresentavam problemas de ventilação e acústica; com a caixa d'água colocada em frente ao portão de entrada dos alunos; sanitários cujas portas ao serem fechadas encostavam no vaso sanitário, e outros problemas que mostravam o descaso de engenharia e arquitetura para um espaço importante denominado escola. Nunca me ocorreu a possibilidade de investigação e pesquisa sobre a história dessas instituições, em parte, talvez, pela visão a-histórica que possuía: as instituições escolares sempre estiveram presentes na sociedade, faziam parte dela desde sempre. Não há passado, presente ou futuro[151].

É importante perceber que as instituições escolares falam através de seus próprios prédios e construções, os quais trazem em sua história as controvérsias de poder, em especial as disputas do ideal republicano, laico com o poder religioso católico, e essas disputas se estendiam até nas grandiosas construções de seus edifícios nos espaços mais valorizados das cidades. O passado sempre nos informa para entendermos o presente[152]. Foram reflexões instigantes suscitadas pelo prof. Sanfelice ao discorrer sobre a história das instituições escolares e a forma como se dava a educação daquela época e suas peculiaridades. Com essas questões em mente, minha curiosidade ficou despertada para aprofundar o conhecimento da história de algumas escolas onde estudei nas cidades do Vale do Paraíba, em São Paulo. Além disso, como gestora educacional, percebi a pouca importância para não dizer descaso com que lidamos com os documentos que contam a história de nossas instituições escolares e, portanto, da história da educação. São documentos escolares relegados ao arquivo morto, quase sempre guardados em locais com umidade e pouca

150 Vídeo-aula ministra pelo professor Dr. José Claudinei Lombardi.
151 Vídeo-aula ministrada pelo professor Dr. José Claudinei Lombardi.
152 Anotações das aulas do professor Dr. José Luiz Sanfelice ministradas no curso Gestão Educacional.

ventilação e sujeitos a mofarem, por essa razão a preservação dos documentos que contam sobre a história daquela instituição é de importância ímpar. Creio que, além da necessidade de conscientização, é necessário existirem políticas públicas que disponham sobre a importância e o valor da preservação dos documentos históricos escolares. Porém, vale lembrar que as escolas não contam com espaço destinado ao armazenamento ideal para a correta preservação e nem com pessoal para a função respectiva.

A escola pública atual é gerida sob o princípio da lógica neoliberal, ou seja, o princípio da competição, da competividade (SANFELICE, 1996), a qual não estimula a solidariedade, a ética e o acesso ao conhecimento com qualidade. Um exemplo é a Rede Estadual Paulista, na qual atuei por longo tempo, como professora e diretora e que instituiu a política do recebimento do bônus por produtividade e por mérito. Muitos profissionais mesmo conhecendo a lógica dessa política pública, aguarda com certa expectativa o recebimento ou não do bônus e do seu respectivo valor, em razão dos salários baixíssimos que recebem. O bônus tem uma dimensão perversa, porque institui a má competição e afasta o princípio da solidariedade, da parceria e da ética, porém, como já afirmei, é bastante aguardado, em razão de agregar um valor financeiro a mais nesse orçamento estreito com que vivem os profissionais da educação estadual de São Paulo. No momento desse trabalho de conclusão de curso cito o encerramento da maior greve da história da Rede Estadual Paulista sem que os governantes sequer recebessem as lideranças docentes. Esse episódio, no meu entendimento, contou com apoio de parte da grande mídia que pouco divulgou as reivindicações dos professores e o descaso do governo paulista com a educação, que culpabilizou professores e gestores e estimulou o discurso meritocrático da proposta governamental; a qual estabelece metas e resultados a despeito das condições da escola, alunos e profissionais e, dessa forma, exclui a promoção à solidariedade e incentiva a competitividade entre escolas, gestores e professores. Nesse mesmo cenário, inversamente, cobra-se das escolas e dos professores a formação de alunos cidadãos, éticos, críticos, solidários e transformadores da sociedade.

Quando se fala em crise da educação brasileira a culpa sempre é individualizada. Ora é do aluno que não quer aprender, ora é da família que não valoriza a escola e a educação. Em um momento, a culpa é do professor que não sabe ensinar e lhe falta qualificação; em outro momento, o culpado é o gestor que não administra corretamente e não cobra resultado dos professores. Admitir a crise na educação de forma descontextualizada e apoiada no senso comum é como presumir que "a educação gerasse a própria crise". No mesmo texto, afirma Sanfelice (1996) que concorda "com a crise da educação brasileira à medida que se reconheça que não é ela especificamente, que se encontra em tal situação, mas basicamente a sociedade como um todo" (p. 7).

Contraditoriamente, é alta a expectativa de solução da crise na sociedade pela educação escolar, em relação à falta de ética, de valores, de solidariedade, de respeito às diferenças, à desigualdade socioeconômica, e também no que tange à violência e agressão ao meio ambiente. Lembra um pouco a propaganda de algumas "misturas milagrosas" que curam "dores de amor", "mau olhado" e até "espinhela caída".

Mário Alighiero Manacorda, no vídeo apresentado em aula, sinaliza que a escola tem hoje capacidade de oferecer uma educação humanista que possibilite a democratização dos saberes da cultura universal. Nesse horizonte, indicado por Manacorda, percebo um papel fundamental do supervisor educacional como o educador que atua junto às escolas e realiza a intermediação, apontando para as instâncias centrais as demandas advindas das unidades educacionais e, após avaliação devida, participa do planejamento, elaboração e implementação de políticas públicas educacionais municipais. O currículo, acredito, é a dimensão que perpassa esse caminho de forma determinante, podendo ser o vetor de formação da escola e do cidadão que queremos para transformação da sociedade.

Confirmando que o currículo compõe o cenário de possibilidades de uma escola transformadora, no módulo Gestão, Currículo e Cultura, a professora Márcia Strazzacappa apresentou a disciplina Arte como aspecto inerente ao ser humano, a qual possibilita "criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente" (STRAZZACAPPA et al, 2009, p. 78). Nas discussões em sala de aula trouxe a indagação sobre a dificuldade de se pensar a arte dentro da escola e apontou esse espaço como "lugar privilegiado que pode exercer o papel mediador entre a arte e os alunos"[153]. Foi interessante refletir sobre o papel da escola no ensino da Arte como componente curricular, isto é, área de conhecimento e a forma como isso vem ocorrendo. Também foi importante a apresentação da arte como base para outras disciplinas, considerando a sua relevância e amplitude quando se apresenta como objetivo primordial o de democratizar o acesso à cultura, principalmente aos alunos das escolas públicas, às quais, para alguns, será a única oportunidade de aproximação e contato. Foi da professora Márcia que ouvi a impactante frase "A arte atravessa a gente sem pedir licença"[154].

2. Gestão escolar e cotidiano da escola

> Somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários. (Nilda Alves)

A disciplina "Gestão escolar e cotidiano da escola", ao apresentar o cotidiano da escola com a ideia de cultura, foi uma proposta que me surpreendeu e instigou. Frente às pesquisas e textos indicados, seria necessário um tempo maior para refletir e amadurecer com consistência o pouco que li e o muito que ouvi em sala de aula, mas, por ter inquietado minha prática pedagógica, ouso escrever um pouco sobre o tema.

Falar sobre o cotidiano da escola é falar sobre fatos e acontecimentos para além do pensado e planejado, uma vez que se trata de episódios e fatos ocorridos no interior da unidade escolar, mas não necessariamente nas salas de aula, e sim nos variados espaços intramuros; é nesse espaço, não institucionalizado no interior da escola, onde atuam, como protagonistas, os "sujeitos que praticam a realidade" (CERTEAU, 1994 apud FERRAÇO, 2007, p. 74).

São nesses espaços que os sujeitos vivenciam e debatem temas e assuntos

153 Notas de aula do CEGE.
154 Nota de aula do CEGE.

que, na sala de aula, escapam do plano de aula ou são abordados conforme planejamento e direcionamento do professor. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". (LARROSA, 2002, p. 21). Os temas desenvolvidos em sala de aula, ganham dimensão de experiência, de conhecimento que os toca e faz sentido.

Os temas que foram abordados, durante o curso, são recortes das muitas e diversas questões que permeiam nosso dia a dia como integrantes da sociedade. Não há como fugir de assuntos como cidadania, violência, exclusão, meio ambiente, sexualidade, pluralidade, visto que esses e outros temas cruzam a rotina da escola e dos vários sujeitos que ali atuam, porém nem sempre esse cruzamento ocorre no espaço de formação institucional da sala de aula. E quando isso acontece, essa discussão e formação ocupa demais espaços e tempos escolares.

Percebo agora que em minhas lembranças como professora e gestora escolar, o dia a dia para fora da sala de aula tinha um valor menor comparado com a importância e papel dos conteúdos e conhecimentos a serem ministrados aos alunos na sala de aula. Exceto os períodos de aula, os demais tempos e espaços ganhavam uma dimensão acanhada para meu olhar de educadora. Não se pensava e não se discutia, apenas administrava-se tais espaços. Eles só ganhavam relevância quando algum fato, rotineiro ou não, adquiriam gravidade e necessitavam de intervenção. Era um lidar quase banal com um cotidiano onde parecia estar agregado o termo "insignificante". Michel de Certeau, citado por Nilda Alves (2003), informa que classificá-los assim é não "compreender os múltiplos sentidos e usos que tinham para os praticantes dos cotidianos" (CERTEAU apud ALVES, 2003, p. 65). Creio que os múltiplos sentidos a que se refere é o da experiência que os toca, que traz sentido para esse cotidiano escolar.

Uma dimensão bastante apropriada para o interior das escolas é indicada por José Machado Pais, quando afirma que "o cotidiano se assume cada vez mais como um terreno de negociações, resistências, inovações e, consequentemente de dilema" (PAIS, 2007, p. 23). Esse cotidiano que não consta nos planejamentos e projetos escolares, e por isso pouco organizado e considerado, é colocado como desafio presente e atual para a reflexão dos gestores. Como informa Silvio Gallo[155], as situações, os acontecimentos diários na unidade escolar também são formativos e pedagógicos, são eles, as emergências do cotidiano que escapam ao planejamento, também espaços de formação de cidadania. Acredito ser função do gestor educacional ensejar a articulação dessa dimensão do cotidiano da escola na discussão do projeto político pedagógico de cada unidade educacional com o objetivo, entre outros, de ampliar os espaços de formação dos alunos e demais participantes da comunidade escolar. Por conseguinte, é urgente e necessária a reflexão que "toma o cotidiano como um campo aberto à experiência" (PAIS, 2007, p. 25), e que entende esses espaços como instâncias de saberes. Neles também se aprende, se experiência sobre cidadania, violência, sexualidade, saúde, enfim sobre a vida em sociedade.

Silvio Gallo[156] denomina esses saberes constituídos nos espaços para fora

155 Vídeo-aula do professor Dr. Silvio Gallo.
156 Vídeo-aula do professor Dr. Silvio Gallo.

da sala de aula, de educação menor. Educação menor no sentido de resistência à educação e saberes institucionais, não sendo, porém antagônicos, mas sim complementares àqueles do currículo formal. Também, denomina os fazeres solitários dos professores em sala de aula de educação menor, porém não como inferiores ou subalternos, mas entendidos como educação de resistência e complementar àquelas concebidas nos gabinetes e Secretarias de Educação.

É no cotidiano, onde as diferenças acontecem; e ali são estabelecidas as relações de poder. Para a devida incorporação desse aspecto do cotidiano à reflexão dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar, é importante haver a "necessidade de cruzamento de fontes, a partir da observação do que diariamente se passa na escola" (ALVES, 2003, p. 64).

Nas escolas, a disciplina fundamenta o poder de controle sobre os alunos, porém estes, astutamente, vão rompendo esse controle e nos espaços "interditados" institucionalmente, vão se constituindo e constituindo seus grupos e suas tribos[157]. Petrucci afirma, ainda, que os alunos aprendem a estar nesses locais interditados às suas presenças, exercendo, conforme Certeau (2004) denomina, táticas de astúcia como condição de resistência a essas proibições. Quanto maior e ostensivo for o controle, melhores e mais criativas são as táticas de astúcia para quebra desse controle.

Apesar de elaborarem táticas de astúcia, como forma de superação das regras do controle externo (direção escolar) dos espaços institucionais, conforme comentado pela professora Dra. Maria Inês Petrucci em aula, os sujeitos desse cotidiano escolar, alunos, funcionários e outros, também estabelecem suas próprias normas de convivência e hierarquia, constituindo os diferentes grupos e tribos.

Compreender e atender à pluralidade, à diferença, à ambiguidade e fugir da certeza que a categorização e padronização autorizam, possibilitará que o coletivo educacional reflita sobre os novos temas com os quais a escola terá que se ocupar, tais como: a cidadania, a violência, a exclusão, a sexualidade, o meio ambiente e outros; propiciando perspectivas de respostas criativas a questões tão complexas.

Considerações Finais

Considero que o memorial de formação oportunizou reflexões sobre minha prática profissional, atual e anterior, atravessada pelas contribuições que as disciplinas do curso de Gestão Educacional proporcionaram, especificamente as relativas aos módulos Gestão Escolar: Visão Histórica e Cotidiano da Escola por apresentaram e discutiram aspectos e temas pertinentes ao dia a dia dos gestores educacionais. Atuar na gestão escolar constitui, por si mesmo uma função desafiadora, porém atualmente, ao gestor público que integra a Rede Municipal de Ensino de Campinas, o desafio apresenta-se mais complexo, uma vez que se deparam com dificuldades de ordem básica, quando não conseguem completar o quadro de funcionários, especialmente o de professores, tendo como consequência a impossibilidade de finalizar o ano letivo. Outra questão básica é a falta de planejamento integrado entre as várias coordenadorias e departamentos da Secretaria de Educação, trazendo ao gestor dificuldades ao lidar com legislações, comunicados, normativas e projetos que di-

157 Vídeo-aula ministrada pela professora Dra. Maria Inês Petrucci no CEGE.

vergem e se contradizem, tornando-se outra grande dificuldade para o gestor educacional atuar com qualidade. Apesar da alteração desse cenário complexo não se encontrar em um horizonte próximo, em razão da lógica neoliberal que o sustenta, os conhecimentos novos ou renovados oferecidos pelo curso de Gestão Educacional em diálogo com minhas lembranças escolares, tanto de aluna como de profissional, propiciaram uma ampliação qualificada de minha atuação profissional e confirmaram minha crença em uma escola humanista que oportuniza a democratização da cultura universal, como aponta Mário Manacorda.

Considero ainda, que o curso proporcionou uma reflexão importante para o aprimoramento de meu olhar para os variados tempos e espaços escolares além da sala de aula. E, ainda, tornou possível perceber que "mergulhar na complexidade do cotidiano, evidenciando a validade dos saberes que nele se tecem" (GARCIA, 2007, p. 144), é ter o entendimento do cotidiano da escola como uma dimensão de cultura, de formação e não apenas um tempo e espaço menor a reboque dos saberes/conteúdos da sala de aula.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 2003.

ARROYO, Miguel González. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AYOUB, Eliana; BRASILEIRO, Lívia Tenório; MARCASSA, Luciana. Educação Física Escolar: Contribuições para uma Mudança Curricular. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete, JUNIOR, Wenceslau Machado de Oliveira (orgs.) Estudo, Pensamento e Criação. 3a ed. Campinas: Unicamp/FE, 2009.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. Educação & Sociedade, vol. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

GARCIA, Alexandra. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das "balas sem papel". Educação & Sociedade, vol. 28, n. 98, p. 129-147, 2007.

GIANNETTI, Eduardo. In: TOLEDO, Roberto Pompeu de. Revista Veja, 24 de dezembro de 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Leituras SME, n. 19, p. 20-28, 2002.

PAIS, José Machado. Cotidiano e Reflexividade. Educação & Sociedade., v. 28, n. 98, p. 23-46, 2007.

PISTRAK, Moisey. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular Ltda, 2000.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A Produção da Subjetividade e as Relações de Poder na Escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Dissertação de Mestrado, RJ: Universidade Estácio de Sá, 2005.

RITTO, Cecília. Revista Veja, 11 de março de 2015.

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Silvia Nassif; SCHROEDER, Jorge. A construção do currículo em Arte. In:_. Estudo, Pensamento e Criação. vol. I, FE-Unicamp, 2009, pag. 75-82.

PARTE XI

PLANEJAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Tecendo Projeto Pedagógico na Educação Infantil: Fiar, Desfiar e Desafiar

Dorine Matos Moreira de Albuquerque[158]

1. Iniciando a trama

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

(Carlos Drummond de Andrade)

Realizei meu sonho de ser professora quando me formei em 1988 no Magistério na Escola Normal de Brasília-DF; e dias após a formatura, mudanças. Trabalhei durante um ano em uma escola Estadual na cidade de São Paulo, depois fiz uma pausa no trabalho com a educação e fui para outras áreas, como se tentasse fugir do inevitável. Mas, em 1997, ouvi a educação me chamando, de volta na cidade de São Paulo, onde permaneci até o ano de 2000 como professora em uma escola pública municipal.

Já estava com vontade de mudar de ares, aromas, versos. No ano de 2000, prestei o concurso da Prefeitura de Campinas-SP para professora de Ensino Fundamental e da Prefeitura de Mogi Mirim-SP para professora de EJA. Em dezembro do mesmo ano, acho que o espírito nômade de meu pai se moveu dentro de mim: mudamos para Mogi Mirim. Em 2001 e 2002, substituí como professora na EMEF Raul Pila, no bairro do Flamboyant em Campinas-SP. Em 2002, comecei a cursar a Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que me fez exonerar do cargo em Mogi Mirim, mas só efetivei na Prefeitura de Campinas no ano de 2003, em uma EMEF no Jardim São Marcos.

Os ares do campo me faziam um bem enorme, imprimiam em mim versos com ritmos tão pacíficos! Amava meus alunos de Campinas, mas, em outro concurso, exonerei de Campinas para ficar em Mogi Mirim, onde permaneci até 2009. Minha experiência em Educação Infantil nasceu quase junto com minhas gêmeas, em 2007, quando fui professora de creche em Mogi Guaçu-SP: riquíssima experiência! Entendi com o coração o sentido de ser professora, de cuidar e educar crianças, de pensar com a alma! Ainda consigo lembrar-me de tantas histórias, tantas canções, tantos sérios problemas que eram singelamente expostos na roda, que me deixavam preocupada, querendo agir, mas eles só queriam que eu ouvisse! Foi pouco tempo cronológico, mas foi tão intenso que se tornaram décadas de "poemas" escritos no meu coração! Tão bom reviver as infâncias na companhia destas crianças! Quando reencontro meus ex-alunos, eles ainda abrem largos sorrisos me dizendo como fo-

158 Diretora educacional - EMEI Cantinho da Alegria.

mos felizes! Alguns mandam estes recadinhos virtuais que, por vezes, são as músicas que me saram a alma!

Sou a feliz mãe de quatro lindas filhas e trabalhar em duas escolas me deixava pouco tempo com elas e muito cansada! Em 2008, vi a oportunidade no concurso de Orientadora Pedagógica, de retornar à Campinas e trabalhar menos de 10 ou 12 horas por dia! Fui chamada em julho de 2009, tive oportunidade de escolher entre EMEF e a Educação Infantil, mas o doce aroma da creche ainda estava tão presente em mim, as risadinhas, as correrias, as brincadeiras, as experiências... Pensei, mas a minha porção "moleque" não me deixava pensar, gritava: Infantil! Pensei com todos os meus sentimentos, com toda minha emoção e decidi racionalmente com a alma...

Assim, cheia de expectativas com tudo novo, tornei-me orientadora pedagógica em um "Centro de Educação Infantil", com esta marca bem forte que me ajudou, a cada dia, me constituir junto com os comprometidos profissionais que comigo trabalhavam. Alguns que também pensam com a alma, sem pedir licença, enraizaram amizades tão profundas em mim que se inscreveram em versos tão lindos, de métrica e ritmo perfeitos, "carregadinhos" de amor! Que não consigo discordar de Quintana que "o amor é quando a gente mora um no outro".

Em junho de 2013, vi a oportunidade de transitar por outro cargo, que me era próximo na experiência, mas não de fato ainda. Participei do processo seletivo para a direção de EMEI Cantinho da Alegria. Foi um desafio inversamente, proporcional ao tamanho da Unidade. Colocar documentação, Projeto Pedagógico (sem participar de sua "concepção"), Conta Escola em ordem, foi trabalhoso, mas não tão difícil. O desafio maior foi resgatar o educador que existe em cada profissional. Estavam marcados por relações unilaterais que os adoeciam, mas aceitaram o desafio junto comigo, e conseguimos conquistar muito. Procuramos desenvolver e alimentar um ambiente de trabalho essencialmente pedagógico, democrático, tranquilo, de cooperação e parcerias que são vitais para nosso cotidiano. Educadores comprometidos com esse desafio tornaram nosso trabalho mais prazeroso, menos pesado, enfim, humano.

Quase ao mesmo tempo em que esses desafios de "direção educacional" surgiram, foi oferecido o Curso de Especialização em Gestão Educacional e, então, encontrei novamente a possibilidade de novas construções e desconstruções. Iniciei a Pedagogia aos 31 anos, pensava estar "fora da idade" para reiniciar estudos, foi mais trabalhoso, mas como minha turma tinha especificidades – participei da segunda turma de curso de formação para professores em exercício (PEFOPEX), foram anos enriquecedores! Encarei a oportunidade e o desafio do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) com a mesma alegria. Rever professores da graduação e conhecer outros que só conhecia dos textos foi gratificante para mim. As interações constituídas com o outro são necessárias para nosso cotidiano. Mas o mais significativo na minha formação é a seriedade com a qual a construção do Projeto Pedagógico perpassou todo o curso, gerando novos posicionamentos, outras ações, outros olhares.

Convido você a olhar junto comigo mais de perto esta trama...

1.1. Onde foi parar o "Político" do nosso Projeto Pedagógico?

Quando ingressei como orientadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Campinas, deparei-me com a construção do Projeto Pedagógico (PP), documento escrito, específico de cada Unidade Educacional a ser homologado pela Secretaria Municipal de Educação, após análise e parecer de um coordenador pedagógico e de um supervisor. Com uma escola recém-inaugurada e vários profissionais em uma primeira experiência na educação, nos debruçamos sobre os conceitos e concepções que embasavam a proposta da prefeitura.

Em primeiro lugar destacamos a importância do "projeto", do projetar! Por que projeto? E um projeto que nos "arremessasse" para as diversas questões do nosso cotidiano e do mundo inteiro começou a nascer, considerando a ação do ser humano e de suas relações que transformam a si e ao mundo, acreditando ainda que os projetos sejam instrumentos para que estas transformações se efetivem. A palavra projeto significa: plano geral de construção para realizar qualquer ato, intento de fazer alguma coisa; empreendimento; desígnio, cometimento; está baseado na participação.

O projeto abre possibilidades amplas de encaminhamentos, ações, exigindo uma flexibilidade de organização; alternando autonomia e dependência do grupo, cooperação sob autoridade mais experiente e momentos de liberdade, individualidade e sociabilidade, assim cada grupo, sob o mesmo tema, pode forjar sua identidade, sua especificidade, diante das portas que se abrem ao caminhar durante o projeto. O projeto não pode ser ativismo, atividades que se realizam sob o pretexto do signo "projeto"; ele é dinâmico, em que as produções não são estéreis, mas carregadas de significado.

Projetos ainda podem ser iniciativas diversificadas a partir do conhecimento e do questionamento da realidade, o que gera o aprendizado completo, íntegro, assim como são as crianças. Buscando a construção de uma verdadeira unidade educacional construímos um projeto que tencionava permear a prática educativa do conjunto de profissionais atuantes no centro educacional. "É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania" (VEIGA, 2007, p. 23).

O Projeto Político-Pedagógico não pode ser um aglomerado de planos de ensino, escrito para ser colocado em qualquer gaveta após ser homologado. Precisa ser um documento que legitime os movimentos vitais da escola, que emergem do cotidiano.

> Um projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade... Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo... Político e pedagógico têm assim uma

> significação indissociável. (VEIGA, 2007, p. 13)

Assim, entendendo que o "político" do projeto é inerente ao pedagógico; na Prefeitura Municipal de Campinas, aparece a nomenclatura oficial de PP (Projeto Pedagógico) em seus documentos e, por ser o lugar em que me encontro, faço uso do termo desta forma.

1.2. Fios que se desenrolam... E as vezes embaraçam

> É a negação do humano como sujeito construtor da realidade histórica, a negação do homem-homem, portanto desumanização pelo esvaziamento da discussão política e da resistência politizada vinculada ao propósito da emancipação humana... tem se manifestado sob a forma de estratégias defensivas de caráter patológico com implicações nas relações sociais no trabalho... (HELOANI e PIOLI, 2012, p. 6)

No início do trabalho na Educação Infantil deparei-me, ainda, com uma realidade construída, de um modo bem geral na Prefeitura de Campinas que se constituía nas figuras da equipe gestora entendida e percebida como antagonista aos professores e agentes de educação, a quem deveriam resistir. A Orientadora Pedagógica (OP), uma espécie de secretária de luxo da direção, que realizava as reuniões com os educadores e lógico, escrevia o Projeto Pedagógico (PP), tarefa considerada burocrática, mas de responsabilidade "pedagógica", portanto, da OP. Na prática, não se percebia a constituição de uma equipe propriamente dita. A escola deveria ter a "cara do diretor", a rotina precisava ser seguida pelos gostos/desgostos desta figura "principal" da escola. O vice-diretor era incumbido das tarefas burocráticas que o diretor não gostava de fazer e raramente se posicionava como gestor, a não ser na ausência do diretor.

> A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. (VEIGA, 2007, p. 18)

A figura da orientadora não era considerada como uma gestora, poucos Centros de Educação Infantil preservam uma sala para que esta possa estudar, preparar as reuniões com os educadores, atender às famílias ou algum educador e, muitas vezes, nem de mesa dispõe. A situação é mais agravada porque muitos OPs da Educação Infantil atendem a mais de uma escola, o que gera descontinuidade no trabalho, pouca identificação com as equipes e pouco tempo para participar do dia a dia de cada Unidade Educacional.

Outro "fio" é o do controle. Nas escolas de Ensino Fundamental há o controle das avaliações externas, mas quem controla a Educação Infantil? A Prefeitura de Campinas, em uma organização bem geral é composta por Secretária de Educação, Diretor do Departamento Pedagógico, várias coordenadorias sob sua responsabili-

dade (desde alimentação, gestão de pessoas, até suprimentos, entre tantas outras). Por ser dividida em regiões para administração, há os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) Norte, Sul, Noroeste, Sudoeste, Leste, espaços que contam com um representante da Secretaria da Educação, supervisores –, responsáveis pela parte legal, e coordenadores pedagógicos, responsáveis pela parte pedagógica; estes últimos prestam assistência a um bloco de Unidades Educacionais, entre EJA, Fundamental, Infantil e escolas particulares. Assim, quaisquer descontentamentos com a gestão, com o trabalho, como também da comunidade com a escola, são encaminhados aos especialistas de setores externos a ela, gerando tensões entre a prática cotidiana e a preocupação de quem supervisiona ou coordena a escola, criando, por vezes, mais isolamentos.

Desta forma, o mais fácil era "copiar e colar" o Projeto Pedagógico dos outros anos, porque já estava pronto e aprovado, com aquele rol de conteúdos a serem trabalhados, que foram copiados da década passada, talvez. O problema é que nas décadas anteriores as crianças de zero a três anos não eram de responsabilidade da Educação Infantil e as atividades do pré-escolar eram medidas pela quantidade de folhinhas mimeografadas que a criança levava na pasta no final do ano; desde folhas inteiras preenchidas com uma letra só aos infindáveis castigos, digo, exercícios de coordenação motora. Negando aos sujeitos, e às vezes eles mesmos abrindo mão da construção da própria história.

2. Desafios quando a trama desfia

2.1. Das relações: invertendo ou pervertendo a ótica

> ...esta dinâmica incipiente de modificação da rede de relações dentro da Escola e da Escola com a comunidade, que poderia, talvez, levar a uma concepção da Educação como uma ação coletiva centrada não mais na figura do professor ou na do aluno, mas nas relações que se estabelecem entre os indivíduos que participam da ação educativa, dentre os quais o diretor da Escola. (LIMA, 1993, p. 124)

Os aspectos administrativos e pedagógicos são indissociáveis, assim como cuidar e educar. O discurso está bem impregnado por essas noções, porém a grande necessidade é de assumir este discurso nas práticas do dia a dia. No cotidiano da escola, a hierarquização de pessoas, de cargos, de funções constrói uma barreira entre estes aspectos.

É preciso que se desnude a quem esta ótica privilegia – que não é a escola, com certeza – e perverte-a. E, superando as hierarquias, vemos a possibilidade da construção de uma educação coletiva; onde não há centralidade em pessoas, mas nas relações, com seus consensos e necessários dissensos.

Neste sentido, um enfrentamento necessário, mas desgastante, foi o de conciliar o trabalho da equipe gestora. Como orientadora, empenhei-me em um trabalho marcadamente de parceria com o diretor, o que rendeu muitas desconstruções sobre os estereótipos destes cargos. Caracterizo como enfrentamento porque alguns

educadores queriam que o diretor "mandasse" (quando lhes convinha) e que o "pedagógico" tivesse lugar apenas no início do ano, para cumprir com os documentos de gaveta. Resistimos, e o trabalho sempre foi tão entranhadamente tecido no pedagógico-administrativo que recebemos várias acusações de que um queria exercer o cargo do outro.

> Por ora, é importante destacar que a noção de administração do senso comum, deixando de captar o que há de administrativo no processo pedagógico (ao limitar a administração às normas e aos procedimentos relativos à organização e ao funcionamento da escola), acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar... como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade... (PARO, 2015, p. 19)

Vários tecidos desfiando-se... E uma nova trama aparecendo. Trama na qual as pessoas são mais importantes que as coisas ou os papeis, em que as relações constituem o fio mais importante da trama: nossa matriz. Os autores da escola (crianças, famílias, professores, agentes de educação, gestores e outros funcionários) desfiam e tornam a tecer a cada dia, uma nova escola e esta trama surge com vários conflitos, que precisam ser vistos e tratados como constituintes deste tecido, que se configura nesta participação constante e vital, em que recusamos legitimar esta requisição de poder centralizado em algumas mãos, queremos poder partilhado.

2.2. Concepções em conflito

Para iniciar uma proposta pedagógica é preciso que a equipe que a proporá tenha clareza sobre suas concepções e como se relacionam na prática com todos os sujeitos. Desta forma, vários outros desafios acontecem.

Assim, no início de cada ano, para tecer o projeto pedagógico, peço que todos os educadores (professores, gestores, monitores, agentes) reflitam e escrevam sobre suas concepções de educação infantil, de criança, de educador, entre outras, e sobre qual deveria ser o propósito da escola, sua "missão". São fios muito preciosos e interessantes, e, após estudá-los, tecemos provisoriamente e retornamos à equipe para que analisem, desfiem se preciso, até que o tecido que vamos assumir apareça. Assim que o tecido se constitui, o documento PP começa a ser tecido também.

Nestes fios e desafios, percebemos que o discurso está bem marcado por uma criança que é um sujeito de direitos, que o educador é mediador e que a educação infantil é uma etapa da Educação Básica. Mas os planejamentos, ou ainda, as relações diárias com estes sujeitos vão na contramão destes conceitos. Estas inconsistências demandaram vários estudos, várias leituras nos espaços de reuniões coletivas, de forma que se superasse o senso comum que marca a história da educação das crianças pequenas e bebês; antes essencialmente assistencialista, que prescindia de proposta pedagógica, muito menos de escuta e olhares para as crianças e nem para os profissionais que nela atuam. Uma superação de uma escola que

> ...cumpre com eficiência seu papel de legitimar o poder e de clas-

> sificar e sancionar os indivíduos para que assumam a posição de subalternos numa sociedade dividida em classes. Ela ignora as necessidades e características dos alunos das classes populares e os condena, assim, ao fracasso, convencendo-os de que são pobres porque são inferiores. (NOGUEIRA, 1992, p. 58)

No intuito de conseguir mais fios para tecer o PP, pedimos que os educadores escrevam suas trajetórias de vida, destacando em quais momentos a educação faz parte desta trajetória. São materiais ricos que evidenciam o bojo de suas concepções. É uma etapa muito importante no processo, quando o educador apresenta sua identidade e compartilha, se constituindo com o outro. "Se nossa identidade é-nos outorgada pelos olhos dos outros, até certo ponto, somos um pouco do que nos dizem, como nos veem, como nos tratam." (HELOANI e PIOLLI, 2012, p. 37)

2.3. (De)Formação de educadores no cotidiano da escola

> O processo de formação de educadores, empreendido na própria Unidade Escolar – sob a coordenação do diretor/dirigente, de pedagogos e de professores competentes –, deve levar, de forma contínua e sistemática, à superação do senso comum na prática pedagógica. Isto implica identificar e criticar os fragmentos de concepções e teorias educacionais aí presentes. (NOGUEIRA, 1992, p. 62)

Quando pensamos em "formação" no contexto da Prefeitura de Campinas, podemos pensar em dias não letivos em que os educadores (professores, agentes/monitores de educação e gestores) podem fazer alguns passeios. Dificilmente pensamos na formação que realmente pode ocorrer nestes dias. Podem ser estudos com pessoas contratadas para este fim, ou vivências culturais que contribuem com a formação pessoal, mas raramente pensamos nos momentos e espaços dentro da própria unidade que são formativos.

Os horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC) precisam ser organizados como espaço de formação, assim como as horas semanais de formação de agentes e monitores. Mas a quantidade de informes administrativos comprime este espaço, tornando-o essencialmente um espaço de avisos, reclamações e lamúrias.

> toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos distanciamos reflexivamente. No entanto, esse olhar crítico é fundamental para caminharmos com mais segurança e efetividade, para nos desembaraçarmos de alguns entraves e para descobrirmos novas alternativas para a melhoria de nosso trabalho, o que é, em última instância, o que estamos buscando enquanto profissionais. Assim, a articulação teoria/prática, o recurso à reflexão, é aspecto significativo de um momento de seminar e disseminar ideias. (RIOS, 1992, p. 73)

Organizamos estes tempos pedagógicos de forma que se proporcione distanciamento, reflexões, diálogos com outros autores e textos que ora confrontam, ora caminham na mesma direção das práticas. Um olhar para a teoria enquanto imersos na prática e para a prática sob a ótica de teorias. Desta forma, em uma reunião de TDC estudávamos alguma demanda apontada pelos educadores, buscando reflexões; em outra, era reservado espaço para troca de experiências, onde cada equipe apresentava o andamento da turma, que caminhos planejaram, quais estão cursando, colhendo e plantando novas ideias; alguns TDCs eram reservados para organização de eventos como festas, passeios, de forma que o coletivo sugerisse e acolhesse as sugestões e encaminhamentos da equipe; e há um último TDC que chamamos de "cultural", no qual procuramos vivências diversas para apresentar aos educadores, vivências que contribuíssem para sua formação: exposições, filmes, passeios e palestras. Todas as sugestões eram analisadas pela equipe e viabilizadas, ou não, pela gestão. Quase da mesma estrutura eram as formações dos outros educadores – os agentes de educação infantil, que possuem em sua jornada semanal, duas horas destinadas à formação continuada.

Há ainda um certo olhar crítico para a própria palavra "formação", que nos remete às "fôrmas", o que não era nosso objetivo. Antes queríamos que os educadores saíssem das fôrmas, transbordassem e tomassem outras formas que desejassem, deformando a lógica que oprime e engessa. Como não conseguimos superar com outra palavra, usamos a mesma, mas sem ingenuidades.

> ...os "educadores-dirigentes" precisam tratar os professores como se deseja que estes tratem os alunos, ou seja, levando em conta suas condições concretas de existência e dando-lhes meios para que construam conhecimentos que lhes permitam interferir na realidade. Para tanto, devem propiciar a realização de encontros sistemáticos onde se possa iniciar a crítica do senso comum contido na atividade dos professores e na sua própria atividade. (NOGUEIRA, 1992, p. 6)

O gestor, educador-dirigente, precisa abrir espaço em sua formação para um olhar atento aos educadores. Considerar a sua trajetória e a do outro, ter clareza que a Educação Infantil não é "escolinha" onde se prepara para a "escola de verdade", que a professora e a monitora não são "tia" ou "professorinha"; que neste ambiente educativo acontecem ações pedagógicas com suas especificidades, que não as redimensionam a níveis inferiores, mas que legitimam o processo educativo na primeira infância; que rompem com a lógica que separa o entendido como pedagógico de outros momentos.

Outra discussão interessante na Educação Infantil se dá quando o professor separa o seu "trabalho" dos outros educadores que atuam na mesma sala com as mesmas crianças. Sem querer negar as especificidades de cada função, não se pode assumir que o "pedagógico" só acontece quando a criança está com o professor em alguma atividade estereotipada com materiais de "escola". Todos os momentos dentro da escola são pedagógicos, portanto, o banho é pedagógico, a troca de fraldas, a resolução de conflitos, os passeios livres pelo ambiente. Tal concepção reconhece as crianças como sujeitos que aprendem e se comunicam mesmo antes de falar. Suas

vozes precisam ser ouvidas quando expressam suas percepções, seus anseios e suas críticas.

Como parte desta (de)formação aos educadores, reuniões individuais com os professores eram realizadas para que, como parceira e corresponsável pelo trabalho, eu atuasse junto às turmas. Alguns momentos eram preservados: uma conversa inicial em que o professor era ouvido em seus anseios, dificuldades e avanços; uma visita da OP, previamente agendada com a equipe às salas no momento em que se achava necessário um olhar, uma escuta mais atenta para aquela turma; uma outra reunião individual com o professor, dando a devolutiva de minhas observações, indicando ações, ou algum texto, suscitando reflexões e sempre deixando uma cartinha para a equipe contando as minhas percepções sobre o trabalho em geral. Estas visitas renderam tecidos muito elaborados, tanto por parte da equipe, como na minha constituição como orientadora. Era uma formação em mão dupla, formamo-nos mutuamente, por mais redundante que isto pareça, mas esta reciprocidade conferiu uma qualidade visível ao trabalho. Aproveito aqui para destacar a importância desta (de) formação ocorrida no CEGE, que foi essencial para desencadear tantas outras nas escolas!

2.4. Planejar o que e para quem?

O planejamento anual para cada turma deve constar no documento PP. Alguns impasses são comuns todos os anos, principalmente se são pessoas diferentes do ano anterior que farão a leitura para aprovação do projeto – o coordenador pedagógico e supervisor. Uma das devolutivas recebidas pelas coordenadoras – que atuam fora da escola – foi a respeito de alguns termos utilizados no planejamento, considerados inadmissíveis na Educação Infantil. Por exemplo: algumas professoras nos seus planos de ensino usavam o termo “alunos”, solicitamos então a troca da palavra “aluno” por “criança”. Concordamos com os estudos que indicam que “aluno” é apenas um dos papeis que a criança desempenha, mas isso não foi argumentado com o professor na ocasião. Esse ponto o editor de texto faz rapidamente para nós, o fundamental foi perceber como foram construídas e revisitadas as concepções que permeiam o planejamento; a mera substituição de termos não garante as reflexões necessárias à transformação da ação educativa. É certo que romper com construções tão pesadas não é simples, mas é possível.

> Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos’ “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação”.
>
> Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. (FUSARI, 1990b, p.45)

A proposta consiste em não ter um planejamento nos primeiros dias para o ano todo, mas que a partir da observação da equipe sobre as crianças da turma se

identificasse suas características, aquilo que já sabem e o que a proposta da escola demanda para a turma. Depois desta observação inicial, o planejamento vai se delineando como propostas reais para crianças reais, para além dos estereótipos, dos rótulos.

Este tipo de planejamento não cabe em mero rol de conteúdos a serem trabalhados, ele precisa ser contextualizado, esclarecido, para que ao se fazer conhecido à comunidade leve consigo a evidência de um trabalho pedagógico que contempla as especificidades da turma, da criança. O texto dissertativo do planejamento ajuda bastante, mas o professor pode fazê-lo em outro formato se desejar, mas sem perder as minúcias do processo.

> De nada adianta construir um belíssimo plano apenas com a finalidade de
>
> apresentá-lo quando for solicitado, para atender às exigências de organismos
>
> burocráticos, ou um bonito folheto para atrair consumidores de "nosso produto". O projeto não é algo que é feito e em seguida "mostrado". Ele é vivenciado desde o primeiro momento como parte da dinâmica da prática dos educadores. Nele, sem dúvida, entra a provisoriedade, porque não temos apenas certezas, e porque devemos contar com eventuais interferências de alguns elementos do próprio contexto. (RIOS, 1992, p. 75)

Neste sentido, os professores elaboram seus planejamentos, dialogando com seus pares e antes de incluir cada planejamento no PP, procuro ser a outra interlocutora, para que não sejam solitários nesta ação. Leio os planos e nestas leituras, por vezes dialogo com as concepções ali expressas, outras vezes não, mas respeito os processos de construção; busco conexões com a proposta da escola, fazendo provocações, indicando outras leituras, propondo reflexões. Alguns professores resistem, utilizando as observações e apontamentos como depreciativo de seu trabalho, então procuramos conversar, esclarecer e pedir que reflita sobre seu trabalho, seu cotidiano e se o planejamento atende às suas necessidades. Há a possibilidade de não aceitarem minhas intervenções, mas ainda não aconteceu de negarem-se definitivamente a revisitar seu planejamento.

> Em suma, a elaboração (coletiva/individual) dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos. (FUSARI, 1990b, p. 51)

2.5. "É que Narciso acha feio o que não é espelho..."

Quando alguma criança não se encaixa nos comportamentos esperados pelos educadores, buscamos reflexões na equipe, a resistência se evidencia: "Já tentamos TUDO! NADA dá certo! Esta criança está aqui desde o ano passado, a gente já sabe que não vai melhorar. Algum "problema" ele tem. Tem que encaminhar para o psicólogo, psiquiatra." Na busca destas reflexões, com várias reuniões, vamos buscando

uma escola diferente e mesmo em processos, ainda vamos caminhando. "Uma escola diferente é aquela que se abre para conviver com as diferenças e permitindo que seus espaços possam ser reconhecidos como lugar de exercício educativo" (CAMARGO e MARIGUELA, 2007, p. 15). O fato de "desestruturar" os educadores, o comportamento da criança – a ponto de afetar a saúde – pode ser porque "...Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto...". Como comenta Gallo (2007), o cotidiano coloca em posição de "que não podemos nunca, exercer absoluto controle sobre os acontecimentos" (GALLO, 2007, p. 21), sobre esta criança indisciplinada, que não aceita a nossa força disciplinadora, nos surpreende não aceitando domesticar seu corpo dócil. É mais fácil, confortável que eu coloque no outro o problema, mesmo que ele tenha dois anos e meio. Eu não preciso mudar, que o médico receite umas "gotinhas" e nós conseguiremos trabalhar. Mas em que consiste este meu trabalho?

No início do ano pedimos que todos os educadores da escola refletissem e escrevessem qual seria o propósito educativo da escola e muitas contribuições foram no sentido de "respeitar a criança, ser um espaço de desenvolvimento, de formação da criança cidadã". Lindo isso! Mas e a escola da criança que não se encaixa? Ela não é cidadã? "Da mesma maneira, a cidadania está em nós, mas só existe de fato quando pertencemos ativamente a uma comunidade. É a participação ativa e consciente no grupo social do qual tomamos parte que nos faz efetivamente cidadãos" (GALLO, 2007, p. 31). Ao mesmo tempo em que coloco em um documento, no Projeto Pedagógico da escola, o que planejo para uma criança que é "sujeito histórico e social de direitos", não consigo enxergar na prática esta mesma criança, como sujeito nesta escola. "Somos realmente cidadãos apenas quando a conquistamos e construímos coletivamente, e se alguns estão dela alijados, então ninguém é cidadão" (GALLO, 2007, p. 32).

Por mais que a situação nos desgaste, nos provoque, gere incômodos, podemos agir de outra forma na escola: "(...) usar a sensação de estranheza como motor do pensamento e da criação, inventando coletivamente formas de viver no dissenso, na diferença, sem impor um consenso, um controle regulador" (GALLO, 2007, p. 35). Esta questão do consenso é uma cultura tão arraigada nas escolas, que se torna uma desconstrução bem dolorosa para alguns. Porque no cotidiano, o "certo" é o consenso sempre. Passamos um rolo compressor no dissenso em nome do "bom andamento" da escola.

A "astúcia" da criança nos fez repensar, revisitar o planejamento de momentos e espaços da escola com suas "artes de fazer, artes de dizer...". Abrir-se para as relações do cotidiano da escola, mergulhar nesses acontecimentos, agindo nesse cotidiano como vetor de transformação é possibilidade de resistir à exclusão e investir na construção da cidadania" (GALLO, 2007, p. 38). Uma triste fala da educadora foi: "E quando chegar no Fundamental, como vai ser?"; como se quando for para o Ensino Fundamental – o que vai acontecer de fato – legitimasse a necessidade de "diagnosticar" e medicar a criança. E como se esse diagnóstico excluísse a escola e todos os educadores de investir na construção da cidadania; deixa de ser problema da educação. "O cotidiano é lugar de reinvenção, de consumo, que não é ação passiva, pois carrega a possibilidade de criação" (ROSA, 2007, p. 47).

Uma das ações foi repensar a rotina das crianças. Por que tem que ser tudo

"sempre igual"? Por que precisamos ficar engessados naquilo que "sempre foi assim"? E por que um playground enorme fica bem ao lado das mesas do refeitório se as crianças só podem utilizar nos tempos que o adulto lhes permite? A criança não se conforma, não se permite colocar nas fôrmas. Que outras escutas e olhares podemos fazer, inclusive das outras crianças por ora "silenciosas"? "A possibilidade de instalar a dimensão política de nossas ações no cotidiano da escola como forma microfísica do poder, como contínua reinvenção daquilo que aparentemente parece 'ser igual'" (ROSA, 2007. p. 51).

Estas reflexões resultaram em várias ações, uma delas foi estabelecer uma das metas da escola: desconstruir as práticas "adultocêntricas" e construir um escola "com" e "para" as crianças como sujeitos das ações pedagógicas; o que é realmente nossa função de escola. "Como profissionais da educação, nossa tarefa de formar consiste em multiplicar as perspectivas de nossos alunos, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, sensibilizar seu tato, dar-lhes tempo" (CAMARGO, 2007, p. 61). Cada educador não traz para a escola apenas aquilo que sabe, mas aquilo que é, e neste sentido não pretendemos negar sua autoria no contexto escolar, mas que cada um possa se reinventar, como coloca Camargo: "Esse fazer-se não é deixar de ser o que se é, mas permanentemente criar, inventar, outras maneiras de ser e estar em sala de aula" (CAMARGO, 2007, p. 69). Enfim... Crianças, a escola agradece suas astúcias! É para vocês que planejamos, também! "Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso..."

2.6. Avaliar é preciso

Um momento privilegiado das escolas municipais de Campinas são as Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI); onde o dia a dia da escola, suas ações, reações são avaliados e redirecionados, se necessário e possível. "Não se trata de aprender algo totalmente novo, mas de tornar crítica uma atividade já existente, desenvolvendo-se o hábito de refletir sobre os problemas que surgem na prática educativa" (NOGUEIRA, 1992, p. 57).

A avaliação não se constitui em processo voltado apenas para a criança, para o educador perceber seus avanços, seus conhecimentos, mas

> A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. (LUCKESI, 1992, p. 124)

Assim, são avaliadas as ações em cada turma, em cada setor, em cada equipe e há, ainda, uma autoavaliação de cada educador. Avaliamos como as crianças têm se relacionado com o planejamento, com os métodos, com os espaços e como cada educador tem feito estas relações.

> A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planificada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do

> projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 1992, p. 125)

As famílias são convidadas a participar destas avaliações por meio de enquetes ou pessoalmente no dia da reunião com contribuições acerca dos avanços percebidos, tanto em relação à criança, como em relação a toda organização da escola e as relações com os sujeitos do processo.

3. Um tecido em constante transformação: do colorido ao preto e branco – todas as roupas da escola

> Embora participação e democratização da administração escolar sejam uma constante no texto dos projetos propostos, não há, na sua prática e implementação, incorporação dos segmentos que os demandaram. (OLIVEIRA, 1997, p. 62)

O Projeto Pedagógico precisa ser construído a muitas mãos, concebido por todos os sujeitos, os autores da escola. É nesta trama provisória que se dão tantos movimentos dentro da instituição. Provisória no sentido de um não engessamento deste tão importante documento, de se permitir revisitas a qualquer momento.

Cada pessoa da comunidade escolar – funcionários de apoio, famílias, diretor, educadores, OP, todos os que nela atuam – trazem sua história, seus "fios" para compor a trama, que é sempre desenhada e redesenhada, projetada e avaliada.

Desta forma, é preciso que haja reflexão sobre a autonomia, estes fios precisam ser desentranhados, "trata-se de reconstituir os "discursos" das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores" (BARROSO, 1996, p. 170).

A autonomia decretada na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, em seu artigo 15, é assegurada às unidades escolares e refere-se a uma autonomia pedagógica que precisa ser requerida na construção do PP. Quando se fala em planejamentos, planos de ensino, remete-se, quase que automaticamente, a um plano cartesiano, visualmente estruturado de forma que se identifique de imediato seus componentes. Ao prestar contas do seu planejamento, o professor acaba por tentar satisfazer aos gestores que o exigem, sem legiti mar sua autonomia pedagógica; por isso essa precisa ser construída, opondo-se ao que a dilui em busca de uma gestão que lance novos olhares para a escola.

> Essa "nova" forma de administrar deveria ser capaz de opor à prevalência da técnica a prevalência do político e do pedagógico; à racionalidade instrumental, uma racionalidade valorativa; ao predomínio do formalismo, das normas escritas e das estruturas hie-

> rarquizadas, a construção cooperativa de alternativas e as formas participativas de decisão-ação-regulação; à separação entre concepção e execução, a unidade do pensar-fazer, da teoria-prática; ao aprofundamento da divisão técnica do trabalho, mediações para a democratização de conhecimentos e saberes do trabalho; à seletividade do processo de escolarização, a garantia e a efetivação escolar como direito público subjetivo. (FREITAS, 2007, p. 503)

Uma ruptura com o modelo de planejamento largamente exigido é o que propomos. O planejamento reflete e revela a identidade da escola, de quem o faz, que traz fios para esta trama. "Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários" (VEIGA, 2007. p. 14). Essa ousadia é que buscamos, para romper com a lógica cartesiana que verticaliza o planejamento e o engessa. Este PP demanda aprofundamento nas concepções assumidas pela instituição, é subsidiado por teorias amplamente discutidas pelo coletivo que deve se apropriar delas em suas ações. "Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola" (FREITAS, apud VEIGA, 2007. p. 15).

> Gobernar de acuerdo a política pública significa incorporar la opinión, la participación, la corresponsabilidad, el dinero de los ciudadanos, es decir, de contribuyentes fiscales y actores políticos autónomos y, a causa de ello, ni pasivos ni unánimes. (AGUILAR e VILLANUEVA, 1992, p. 38)

Neste contexto, é preciso refletir sobre como o PP tem sido construído no "chão da escola", para além do decretado, do documento guardado (ou escondido) nos armários. Pensar sobre de que forma os educadores e as famílias o utilizam frequentemente, o revisitam, avaliam, desfiam, tecendo novas tramas, "ni pasivos ni unánimes". Perceber as relações (ou sua falta) e interdependência entre os autores da escola e seu PP, analisá-las, problematizá-las de forma que essa pesquisa e os estudos advindos da mesma contribuam para uma educação de qualidade, é o objetivo maior da própria escola.

Em 2015, na Prefeitura Municipal de Campinas, construímos o Projeto Pedagógico para os próximos quatro anos. Ao propor aos profissionais refletirmos sobre qual deveria ser a "missão" da nossa Unidade Educacional, para além das resistências – em escrever, se colocar como sujeito do processo, ou por desacreditar dos processos por serem sempre para documentos "de gaveta" –, discutimos, consideramos, ponderando na direção de uma aproximação possível de um consenso, mas sem abrir mão deste valioso movimento, entendendo que por vezes é necessário o dissenso.

> A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns. É necessário, assim, que os educadores de uma Escola discutam e reflitam sobre alguns elementos curriculares básicos: educador, professor, aluno, Escola, sociedade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. É preciso também haver um certo consenso entre os docentes, pois estes

> elementos podem estar sendo percebidos por óticas teórico-práticas vinculadas a diferentes correntes, tais como o tradicionalismo, o escolanovismo, o tecnicismo e as tendências progressistas, que também apresentam divergências entre si. (FUSARI, 1990a, p. 70)

É preciso conhecer e se reconhecer no outro, é preciso encontrar afinidades e sentidos para que as diferenças não se tornem impedimentos para o encontro; para que o caminhar ocorra na mesma direção; para fazer algo junto; para que laços sejam criados.

No contexto escolar, a democracia se manifesta como condição essencial, daí a importância dos espaços da unidade atuarem embasados em princípios pedagógicos e legais. Acompanhando de forma consciente e ativa a prática educativa desenvolvida pela escola e garantindo a melhoria contínua da qualidade do ensino. Contudo, a participação da família na própria unidade escolar nem sempre é fácil e fluida, há os problemas de horário, entre outros.

Aparece, assim, a preocupação das famílias sobre se a escola está "preparando" adequadamente para o Ensino Fundamental, à qual procuramos esclarecer nossa função. Outra intervenção necessária foi no sentido das famílias, principalmente pais, rejeitarem os agentes e o professor para cuidado/educação de seus filhos. Foram longas conversas, no intuito de desconstruir, desmitificar a educação como espaço exclusivo de mulheres, que o serviço público conta com profissionais aos que são exigidos uma formação mínima para atuarem neste espaço.

3.1. Fazia tempo que eu não me via construindo alguma coisa...

Foi assim que a professora, que está a quase vinte anos atuando, iniciou suas reflexões. Permitiu-se um distanciamento para refletir sobre seu cotidiano, abriu-se ao diálogo com o outro – com outro educador, com o outro criança, com sua própria prática. São nestes movimentos que me constituo como educadora, como gestora, em cada equipe, e, nestas relações, sou sujeito junto com os outros para realizar tais construções fundamentais, que necessitam de constantes desconstruções para se firmar.

E, ao mesmo tempo, acredito ser importante refletir sobre estas "ilhas cercadas de gente por todos os lados", observar em que momentos têm acontecido estes isolamentos, de que resultam e quais são seus catastróficos resultados. Construir, fazer parte, tecer junto, acredito que são movimentos que devem ser inerentes aos processos do PP, portanto, não podem ser dissociados da própria prática pedagógica diária, nem de seu planejamento.

Considerações finais

> E assim ficou, sem competência para reviver. Até que a ela se chegou o cego e lhe conduziu para a varanda da casa. Então iniciou de descrever o mundo, indo além dos vários firmamentos. Aos poucos foi despontando um sorriso: a menina se sarava da alma. Estrelinho miraginava terras e territórios. (Mia Couto, 1996)

Enxergar, ver! Em um caminhar constante e solidário, que nunca pode ser solitário, autocentrado, qual o cego Estrelinho que na condição de fisicamente cego, guiou pelo mundo "miraginando" e sarando a alma de quem já estava "sem competência para reviver". Acredito que nosso trabalho na gestão deve orientar, guiar, "miraginar" pela educação! Enxergar com a imaginação, própria ou emprestada, e tatear com a capacidade das mãos, nossas e deles.

Nossa proposta vem na tentativa de provocar reflexões, inquietações sobre a participação autônoma na construção do PP, considerando-o como processo dinâmico, vivo, no qual a cidadania é inerente a ele. Que estas reflexões tragam transformações, ações significativas para todos os autores do "chão da escola", que tecem uma trama a várias mãos, com diversos fios, com características diversas, enriquecendo o tecido que se configura horizontalmente forte e sólido o suficiente para nascer das demandas da escola e nortear suas ações e reflexões todo o tempo.

> O coordenador pedagógico, um dos tecelões essenciais, esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meio de conflitos, oposições, negociações e acordos... Construímos a nós mesmos desta forma tentando reunir aquilo que foge por todos os lados. Esta é também a imagem grega de uma luta na amizade... Quando se é amigo, mesmo se existir discordância ou rivalidade, é-se igual, um cidadão com outro cidadão... A amizade tem uma particularidade, ela nos transforma. (DE ROSSI, 2006, p. 68)

Escrevendo e reescrevendo, construindo e desconstruindo cada momento, ainda trago as mãos sujas de giz, ouvindo canções tão cheias de vida, que perfumam nosso ambiente. São tantas outras histórias, que tão insistentemente compõem essa poesia que "inunda minha vida inteira" ...

Referências Bibliográficas

AGUILAR VILLANUEVA, Luís. El estudio de las políticas públicas, México: Miguel Ángel Porrúa, 1992.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Poesia". In:_ . Alguma Poesia. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In:_. O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,DF, 1996.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Marcio. Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Marcio. "Apresentação". In:_. Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

COUTO, Mia. O cego Estrelinho. In:_. Estórias abensonhadas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

DE ROSSI, Vera. Coordenador Pedagógico – Tecelão do Projeto Político-Pedagógico. In: VICENTINI, Adriana; SANTOS, Inês; ALEXANDRINO, Ronaldo (orgs.). O Coordenador Pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas, SP: Gráfica FE-UNICAMP, 2006.

FUSARI, José Cerchi. A construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. Série Ideias. p 69-77. São Paulo: FDE, 1990a.

_____. O planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas. Série Ideias. p. 44-46. São Paulo: FDE,1990b.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. Educação & Sociedade, vol. 28, n. 99, p. 501-521, 2007.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (orgs.). Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

HELOANI, José R. Montes, PIOLLI, Evaldo; Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE, vol. 13, ano 11, p. 30-39. São Paulo, 2012.

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. A escola e seu diretor: algumas reflexões. O papel do diretor de escola de 1º grau. Série Ideias, São Paulo, FDE, n. 12, p. 117-124, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. Série Ideias. n. 15, p.115-125. São Paulo: FDE, 1992.

NOGUEIRA, Madza Julita. Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública. Série Ideias. n. 15, p. 57-67. São Paulo: FDE, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: A Escola como núcleo da gestão. In:_. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIOS, Terezinha Azeredo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico Série Ideias. n. 15, p.73-77. São Paulo: FDE, 1992.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Marcio (orgs.). Cotidiano Escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha, 2007.

VEIGA, Ilma. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:_. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Planejando o Atendimento à Educação Infantil Para Todos: Possibilidades

Márcio Rogério Silveira de Andrade[159]

Apresentação

Este memorial apresenta um pouco do histórico da minha vida, os caminhos que trilhei profissionalmente e que me levaram para a área da Educação e, mais especificamente, porque este caminho me levou a interessar-me em participar do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com a Secretária Municipal de Educação de Campinas-SP.

Ao longo deste memorial, por vezes haverá referências ao CEGE, a alguns professores e disciplinas que impactaram minha prática cotidiana, bem como o meu olhar sobre o sistema educacional. Discorrerei, ao longo deste trabalho, sobre a experiência que tive, entre 2006 e 2011, na formulação e planejamento de políticas públicas para a universalização do atendimento da Educação Infantil, mais especificamente no Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) e no Programa "Naves Mãe", na Secretaria de Educação do Município de Campinas, nos vários cargos pelos quais passei no período. Para tanto, utilizarei o apoio teórico de textos, livros e aulas do CEGE e documentos públicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), além de bibliografia complementar.

Deixo, desde já, claros os desafios e dilemas com que o gestor de educação pública se depara na realidade de hoje e as escolhas que deve fazer, sem perder as suas crenças e sua ideologia. Para tanto, é necessário acreditar no trabalho em equipe para que as decisões não sejam extemporâneas e solitárias e, quando tiverem que ocorrer de forma solitária, que seja com base em planejamentos precisos e resultado de muita informação e muito pensar sobre a questão em foco.

Procuro, ainda, evidenciar a importância do conhecimento de outras áreas para o planejamento em educação, como a administração, e, dentro desta, o planejamento estratégico. Tento desmistificar o medo que nós, educadores, temos de trabalharmos com conceitos de administração, desde que colocados e apresentados como apoio à realização para a qualidade da educação para todos públicos, como direito fundamental da população, aliás, ensinamento que adquiri no CEGE e, por isso, me senti confiante em apontar.

Ressalto ainda, ao longo do texto, a importância de novos olhares sobre um mesmo desafio de buscar novas soluções, ou melhor, soluções inovadoras. Não se trata de "reinventar a roda", mas fazê-la girar a partir de situações postas e preexistentes de forma a avançarmos, pensando em alteração e melhora futura. Para tanto, é preciso, a partir de dentro do sistema, jogar com a sua lógica, procurando, contudo, subvertê-la.

Sem isso, e sem muitas outras medidas, continuaremos sendo presas do po-

159

der do atraso em um país, cuja "tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é, na verdade, regra geral". Por isso, "precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, percebemos que nossa tarefa é criar um verdadeiro estado de emergência" (BENJAMIN, 1994 apud PATTO 2007, p. 263).

1. Como tudo começou

Meu nome é Márcio Rogério Silveira de Andrade, nasci em Brasília-DF, em dezembro de 1962, sou o mais velho de cinco irmãos, todos homens, também todos nascidos em Brasília.

Na realidade, somos três filhos do primeiro casamento do meu pai, professor de Educação Física, e da minha mãe, professora de Geografia. Eles se separaram quando eu tinha seis anos de idade. Meus avós paternos foram nomeados nossos tutores. Minha avó era professora primária e, por isso, ficávamos com ela vários dias da semana na escola, no contraturno. Meu pai casou-se, pela segunda vez, com a minha madrasta, que é professora de História; dessa união, nasceram meus dois outros irmãos. Como se vê, sempre vivi em um ambiente escolar e cercado por professores dentro de casa.

Sempre estudei em escolas públicas, desde o Jardim de Infância. Tive oportunidade de estudar em Brasília nas Escolas Parques, idealizadas por Anísio Teixeira.

Em 1983, comecei o curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade de Brasília (UNB), na qual me formei em 1988, curso que sempre quis fazer, talvez influenciado por assistir as aulas do meu pai desde pequeno.

Meu sonho era trabalhar como técnico de esportes, preferencialmente futebol, basquetebol e voleibol, esportes que sempre gostei e pratiquei.

Ao entrar na universidade, me envolvi com a política estudantil daqueles anos difíceis, quando lutávamos pela redemocratização. Participei, inclusive, na campanha de eleição do professor Cristóvam Buarque, primeiro Reitor eleito em uma universidade no Brasil. Após a redemocratização, fui perseguido e quase jubilado pelo então Reitor/interventor, Luiz Carlos de Azevedo, na UNB, nomeado pelo Regime Militar desde 1967/68. Nessa época, fui um dos coordenadores do Diretório Central dos Estudantes da UNB, fui membro do Conselho de Administração como representante discente e membro do Conselho Universitário, também como representante discente, dessa grande universidade.

Ao terminar a faculdade, vim para o estado de São Paulo e fui morar na capital paulista, onde permaneci durante seis meses, quando tentei uma vaga no Curso de Mestrado da Universidade de São Paulo (USP), sem sucesso. Soube, então, da prova do Curso de Mestrado em Educação Física da UNICAMP. Nessa época, meus avós paternos moravam aqui em Campinas. Também não consegui a vaga aqui, mas decidi mudar para cá, a fim de morar junto com meus avós.

Quando fui olhar o resultado da prova da UNICAMP, soube do Curso de Especialização de Educação Física Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho (UNESP) de Rio Claro-SP, cidade próxima à Campinas. Prestei a prova e, desta vez, entrei. Foi muito bom, pois estava próximo a Campinas.

Foi assim que me mudei para Campinas e comecei a me interessar pela área da educação, pela qual já havia sofrido influência pela família de professores, e fui cursar especialização justamente na área de Educação Física Escolar.

A partir daí, abandonei os sonhos de ser técnico e me aprofundei nas leituras e nos conhecimentos sobre a Educação Física, voltada para a área da educação, me interessando mais pela área da Pedagogia e da educação em geral.

Dei aulas na rede estadual e rede municipal. Primeiro como contratado e, depois, como concursado. Exonerei do cargo no Estado, pois ingressei como professor efetivo na Fundação Paula Souza na Escola Técnica Estadual (ETEC) Bento Quirino. Dei aulas, ainda, durante dois anos no Curso de Licenciatura do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

Em 1997, pedi demissão da Fundação Paula Souza para me dedicar e fazer carreira somente na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, e assim o fiz.

Estou há vinte quatro anos na Rede Municipal de Ensino de Campinas, como servidor efetivo, sendo treze anos como gestor – diretor educacional – e onze anos como professor de Educação Física, além de um período como professor contratado de Educação Física de cerca de seis meses.

Nesse tempo, fui chefe do setor de esportes escolares, representante regional do Secretário Municipal de Educação, coordenador de gestão de pessoas da Secretaria Municipal de Educação (SME), chefe de gabinete do Secretário Municipal de Educação, assessor do gabinete do Secretário de Educação, diretor do departamento pedagógico da SME, substituindo em diversas oportunidades o Sr. Secretário e, por fim, fui Secretário titular da pasta da Educação no Município.

Devo ainda dizer que, logo que me efetivei como professor nas redes municipal e estadual de educação, tomei a decisão de cursar Pedagogia e me formei em 1994, visto que tinha decidido, definitivamente, tomar o caminho da área da educação.

Cursei ainda, Direito, entre 1995 e 2001, um sonho que tinha desde jovem.

Sempre fui professor de Educação Física no ensino fundamental e médio. Ao passar no concurso de 2002 para diretor na Prefeitura Municipal de Campinas, escolhi a direção de um agrupamento de escolas de Educação Infantil, constituído por um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Inicialmente, muitos foram os desafios, pois o cotidiano e a cultura escolar nessa faixa etária são totalmente diferentes do Ensino Fundamental e Médio a que estava acostumado. Foi uma descoberta a cada dia, o que me fascinava e me fazia querer continuar nessa etapa da educação, aprofundando meus conhecimentos nesse sentido. Desde então, estou na direção desse mesmo agrupamento de unidades educacionais, já há 13 anos, com exceção do período de fevereiro de 2006 a fevereiro de 2012, que estive afastado em atividades nos cargos relatados na Secretaria Municipal de Educação.

Aqui em Campinas, constituí, então, minha vida profissional e também pessoal. Casei-me com Silvana, que também foi professora de Educação Física na prefeitura de Campinas e hoje é diretora educacional, tendo sido também representante regional do Secretário Municipal de Educação, com mestrado na área de História da Educação.

Tenho dois enteados, que são como filhos para mim, Felipe e Priscila, que conheci ainda pequenos quando casei com Silvana.

2. Por que cursar o CEGE?

Depois de relatar um pouco da minha vida, de como cheguei a Campinas e porque decidi me dedicar profissionalmente à área da educação, mais especificamente à educação municipal; depois de mostrar as muitas experiências profissionais em várias áreas da educação pública, nos muitos níveis da educação, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Técnico e no Ensino Superior, tanto na esfera municipal, quanto estadual e particular, poderia a pergunta acima ser pertinente: por que voltar aos bancos da universidade?

Porque é necessário, quando se está há muito tempo sem estudar, vivendo o cotidiano da educação, especialmente como eu, que fiquei seis anos fora da escola, somente em cargos administrativos na Secretaria de Educação. É necessário nos reconectarmos com as nossas utopias; no meu caso, com as ideias que me fizeram crer que é possível mudar e melhorar a educação, o sistema, inclusive o educacional, e, consequentemente, as nossas vidas e a de todos os demais.

Na minha ótica, ocorre que, quando se trabalha direto nestes cargos, por muito tempo, começamos a trabalhar com as utopias possíveis e relativizamos nossos sonhos, em virtude de um cotidiano opressor, de uma realidade de resultados que se impõe e, assim, há grande dificuldade de conciliarmos nossas ideias e nossa filosofia com as demandas e carências sociais, que reclamam uma solução imediata.

É nesse sentido que quero direcionar meu trabalho, na busca de relatar o que vivi e no que o curso me abriu os olhos, servindo para explicar o sucesso de algumas ações que foram tomadas e o erro de outras. Consegui enxergar de modo diferente a realidade que vivi, por meio dos questionamentos que me fiz, instigado pelas provocações ocorridas durante o curso, tanto nas aulas, nas vídeo-aulas, leituras e trabalhos que me fizeram pensar e repensar sobre alguns assuntos e até pensar, pela primeira vez, em alguns outros, que eu nem considerava.

O curso está sendo muito importante para mim. Com ele, voltei a sonhar a me pôr em dia com o que acredito e, ainda, mostrou-me caminhos diferentes que podem ser seguidos em alguns momentos e que complementariam, de maneira mais efetiva, as ações que considero corretas, as quais as ideias debatidas no curso reforçaram.

E, por último, o curso me inseriu novamente no cotidiano escolar, na escola em que atuo, de forma mais aberta e atualizada, posto que a vivência e experiência neste cotidiano escolar, junto com a reflexão proposta pela teoria, na minha ótica, podem servir de base para as mudanças na educação, como nos diz o professor Dr. Silvio Gallo, "a pequena educação no cotidiano escolar é que pode ser transgressora

e realizar pequenas mudanças."[160]

Este permanente feedback com a grande educação pode, por meio das pessoas que vivem o cotidiano escolar, levar às mudanças na instituição escolar enquanto superestrutura, por conta das pequenas mudanças que ocorrem em cada escola, fruto de diferentes culturas escolares, como nos aponta a professora Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo[161].

Esses são motivos mais do que suficientes que me animaram e confirmaram-se, enquanto participante do Curso de Especialização e Gestão Educacional (CEGE).

3. Gestão e Planejamento em Educação

Escolhi como eixo do meu relato abordar a gestão e o planejamento em educação, justamente porque esse é um campo amplo no qual tive diversas experiências: na área de formação, na área de Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, em Gestão de Pessoas, em Avaliação Institucional, em Educação Infantil, dentre outras. Toda essa experiência adquiri enquanto gestor central, exercendo atividades de planejamento, formulação, acompanhamento e avaliação de políticas púbicas na Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas, durante seis anos.

Dentre as diferentes áreas, escolhi me ater à gestão pública de atendimento à Educação Infantil, em como formular políticas e ações de gestão dessas políticas para a ampliação do atendimento a demanda por Educação Infantil, sem comprometer a qualidade deste atendimento, bem como os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos que são do meu interesse. Daí a necessidade de um planejamento com interfaces em questões de gestão de pessoas, formação profissional, avaliação institucional, gestão democrática, participação da comunidade; planejamento este que precisa partir diretamente das questões relacionadas ao cotidiano escolar, como espaço onde ocorrem relações de conflito de poder, como foi abordado na disciplina "Cotidiano Escolar", do CEGE. Também as questões do trabalho com as diferenças de gênero, etnia, classe social e outros, especialmente discutidas nos textos "Cultura e cotidiano escolar" (ALVES, 2003) e "Cidadania, cultura e diferença na escola" (ANDRADE, 2004), que contribuíram para este olhar.

4. O desafio

Ao assumir o Departamento Pedagógico da SME, deparei-me com vários problemas de gestão, dentre eles o de planejamento no âmbito pedagógico, o que gerava uma interface de planejamento em todos os demais planejamentos, visto que o Departamento Pedagógico é o departamento fim da SME. Alguns foram solucionados, outros persistem, porém em menores proporções, e outros continuam. Diria até que alguns problemas aumentaram e outros surgiram, pois, a cada solução, a cada nova implementação ou mudança de política pública, novos problemas e desafios impõem-se à gestão e ao gestor, tanto a nível central como, sobretudo, ao

160 Vídeo aula 01, CD 03, "O cotidiano escolar", em aula do CEGE.

161 Professora Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo, docente da Faculdade de Educaçãod a UNICAMP, em apontamentos de aula da disciplina "O cotidiano escolar", no CEGE, em 21/03/15.

gestor descentralizado, aquele que atua diretamente no fim, ou seja, no caso do Departamento Pedagógico, na escola.

O estudo das culturas escolares, entendidas em seu cotidiano como plurais, evidenciou-nos a importância de se usar astúcia entendida como execução, a tática de se mover entre o macro e o micro, ou seja, entre as relações de poder cotidianas e aquelas que nos são colocadas pela sociedade. Micro são aquelas que acontecem no cotidiano e macro aquelas que tem origem no poder político da sociedade ou do Estado., parafraseando a professora Dra. Maria Inês Petrucci Rosa[162], analisando Certeau (1994). Mesmo o gestor central na SME tem que saber usar dessa astúcia, no sentido aqui apresentado, astúcia também necessária para superar os impasses existentes no Departamento Pedagógico, desafio que a equipe do Departamento Pedagógico, e por que não dizer toda a Secretaria, teria que enfrentar.

O que escolhi focar, porém, neste momento, foi o planejamento para universalizar o atendimento na Educação Infantil, problema histórico no Brasil, como vários outros na educação. Quero debruçar-me, mais amiúde, nesta área por atuar como gestor de Educação Infantil e porque as decisões que foram ou que são hoje tomadas repercutem no meu cotidiano escolar e profissional.

Ao assumir o Departamento Pedagógico, fizemos algumas escolhas claras. Uma delas foi a de universalizar, ou pelo menos tentar, o atendimento em Educação Infantil, (creche e pré-escola), pois, além de ser direito subjetivo universal das crianças brasileiras consolidado na Constituição Federal na Lei nº 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), havia ainda um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) firmado entre o Ministério Público e a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), em janeiro de 2005, resultado de uma ação pública em que a PMC se comprometera a dispor de vagas na Educação infantil para todas as crianças que dela precisassem na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses até o final do ano de 2010. Ou seja, a PMC assumira o compromisso de acabar com a lista de espera por falta de vagas em Campinas.

Assim, tínhamos que dar conta de um problema histórico de vários anos, se não décadas, por força de Lei e do TAC, decorrente no prazo de cinco anos. Não que estivesse errado o Ministério Público ou a Lei, visto que este é um direito e que supera, em muito, até o aspecto legal, pois diz respeito ao direito que todos temos, quando nascemos, de sermos amparados pelo Estado com serviços de educação e de saúde de qualidade, desde antes até do nascimento, já na vida intrauterina.

Porém, resolvê-lo em apenas cinco anos era um trabalho bastante desafiador e, na realidade, para o Ministério Público, era uma dilação de prazo para cumprimento de legislação que superava em mais de dez anos a sua sanção e que não vinha sendo cumprida.

Pois bem, reunimos nossa equipe e nos debruçamos sobre a questão em suas diversas interfaces, limitações e pluralidades, partindo do pressuposto de que precisávamos encarar o desfio de gestão em educação, aí entendidas as ações que devem responder às necessidades contemporâneas da educação e que estejam fundamentadas. Segundo Paro (1999), em um dos livros de referência que tive oportunidade

162 Apontamentos de aula da professora Dra. Maria Inês Petrucci Rosa, durante a terceira aula da disciplina “O cotidiano escolar” do CEGE.

de ler no curso CEGE na disciplina "Gestão Escolares", foca-se

> em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população que levam em conta as especificidades do processo pedagógico escolar, processo este determinado por estes mesmos objetivos. (PARO, 1999, p. 151-152)

Ressalta-se que tais objetivos devem ser formulados com base em novos conhecimentos, que venham a contribuir para a superação das necessidades sociais. Sob esse enfoque, a gestão é aceita como uma evolução da administração e, assim, não se preocupa com o esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo e com a utilização racional desse empenho. Novamente, podemos citar Paro (1999), que corrobora com essa posição apresentando a gestão como a

> coordenação do esforço humano, coletivo ou simplesmente coordenação, utilizando a palavra para indicar o campo teórico prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo. (p. 23)

Assim sendo, um grupo foi criado para levantar os dados sobre o assunto. A primeira observação foi a de que os dados da Secretaria eram falhos e cheios de erros, de que não se tinha nem ao menos um número claro de quantas crianças necessitavam de vagas. A forma de ler e interpretar os dados era variada e estes dados eram levantados ora no sistema da SME, ora no senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ora no senso escolar. O sistema Integre da SME também apresentava uma série de erros e falhas.

Portanto, o primeiro passo para realizar o levantamento de dados para que estabelecêssemos um planejamento de médio e longo prazo foi o de readequar o sistema Integre, criando novas funcionalidades, extinguindo outras, corrigindo defeitos, unificando as bases de dados trabalhadas desde o macro – o senso do IBGE, passando pelo senso escolar – até o micro – os nossos dados do integre. Acrescentamos, ainda, em nossa base de dados, os dados da Secretaria Municipal de Saúde, pois em quase todos os bairros havia postos de saúde e todos eles tinham o cadastro de crianças atendidas e, nem sempre, nesses bairros, havia uma escola para podermos quantificar quantas crianças vivam no bairro e quantas estudavam. Já nos cadastros da Saúde apareciam se as crianças estavam matriculas em alguma escola e em que série estavam. Com este levantamento, pudíamos enxergar se havia a necessidade de escola de Educação Infantil em cada região para, então, planejarmos a construção mais próxima de onde estava a demanda. Enfim, integramos as bases de dados, onde possível, e aprendemos a lê-los e a interpretá-los e, quando possível, corrigi-los em algumas inconsistências ou interpretá-los a luz dessas inconsistências. Assim, com essas ações, iniciamos um planejamento de médio e longo prazo, em larga escala, direcionado e focado em nosso objetivo.

Dado o fator tempo, pautamos o nosso trabalho em equipe pela noção de efetividade,

> Efetividade: derivação conceitual do conjunto de teorias contemporâneas da administração, e indução analítica de experiências

> práticas da administração pública e gestão educativa de décadas posteriores a Segunda Guerra Mundial (administração para o desenvolvimento, ecologia administrativa e desenvolvimento institucional).
>
> Efetivo: critério político que reflete a capacidade administrativa de satisfazer demandas concretas feitas pela comunidade externa. (SANDER, 1996, p. 79)

Assim, após análise dos fatores limitantes – por exemplo, a Lei de responsabilidade fiscal, a burocracia dos processos administrativos estatais, o tempo, entre outros – e dos fatores positivos – a grande mobilização da sociedade para o tema, o interesse dos agentes políticos pelo tema – e projeções de custo, tempo, futuro; tomamos uma decisão estratégica: olhar o presente a partir do futuro, tal como salienta Costa (2008) que essa estratégia

> consiste exatamente, em um exercício de se transportar mentalmente para um futuro desejável, considerado possível, e a partir de lá olhar para trás, para o hoje e perguntar o que deve ser feito no presente para que o idealizado no futuro se concretize. (p. 13)

Após essa opção, tivemos que vencer um grande desafio: desenvolver a capacidade de olhar criticamente o presente a partir do futuro e não pensar o futuro com os olhos do presente.

Com esta visão, foram construídas políticas de atendimento à Educação Infantil, no período de 2006 a 2012, com foco dirigido para as seguintes ações:

- Criação e implantação do projeto Nave mãe;
- Construção e ampliação das unidades de Educação Infantil existentes;
- Aumento de entidades conveniadas e do número de alunos atendidos nesses convênios;
- Adesão ao programa pró-infância do governo federal.

Importante salientar que essas quatro ações básicas foram desenvolvidas ao mesmo tempo, em conjunto, e não em ordem prioritária, umas antes e outras depois. Dessas ações derivaram-se vários princípios norteadores e ações complementares, sobre as quais discorrerei no meu trabalho, com apoio e suporte dos textos, apontamentos e ideias apresentadas e aprendidas durante o curso de gestão educacional.

5. Contextualização Histórica

Nos últimos anos, a Educação Infantil passou por um intenso processo de reordenamento por conta das exigências impostas pela legislação e documentos complementares (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL , 1996; BRASIL, 2014). Isto ocorre porque:

> a educação e a saúde tratam-se de uma verdadeira igualdade de acesso para todos, qualquer que seja sua renda, ou a de seu país, ao menos em princípio. A redistribuição moderna é constituída

> em torno de uma lógica de direitos e um princípio de igualdade de acesso a certo número de bens julgados fundamentais. (PIKETTY, 2014, p. 267)

As mudanças que ocorreram com relação à integração das creches e pré-escolas ao sistema de ensino vão desde o estabelecimento de critérios de funcionamento, como a necessidade de proposta pedagógica para as instituições de Educação Infantil, até a reestruturação e qualificação do seu quadro de pessoal.

Os direitos e igualdade a bens considerados fundamentais, no caso a Educação Infantil, expressam-se claramente como princípio na lei maior, a Constituição de 1988, dita, Constituição Cidadã, que determina como dever do Estado o de "garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade", artigo 208, inciso IV, além do artigo 7º, inciso XXV. Este direito está, ainda, amparado em ampla legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e documentos como resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Este arcabouço legislativo reflete o processo de discussão e de luta para a conquista do direito à educação das crianças pequenas. É interessante relembrarmos brevemente alguns aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. Ressalta-se que o atendimento à criança pequena de 0 a 6 anos, ou seja, em idade anterior à escolarização obrigatória, organizou-se predominantemente na informalidade, antes das mudanças relacionadas à obrigatoriedade de as crianças de 6 anos irem para o Ensino Fundamental e da obrigatoriedade de pré-escola (4 e 5 anos a partir de 2016). Várias creches e pré-escolas foram criadas a partir de iniciativas da população, algumas se organizaram como reflexo de movimentos sociais: associação de moradores, grupos de mulheres, sindicatos etc.

Essa informalidade nos cuidados com a criança relacionava-se à ideia de que a criança pequena não era reconhecida como sujeito social e cultural. Daí uma visão assistencialista do trabalho das instituições e de seus trabalhadores, sem uma visão pedagógica, educacional e intencional. Assim, o atendimento dispensado às crianças menores de 7 anos era feito com pessoal sem formação profissional, muitas vezes sem a escolaridade básica. Os critérios para contratação das trabalhadoras eram baseados na disponibilidade bem como no "gosto", ou seja, na ideia de que, para trabalhar em creche, bastavam: gostar de criança, ser mulher e ter "Instinto Materno." (AQUINO, 1995 apud AQUINO 2009, p. 253).

Entretanto, como já destaquei anteriormente, a luta pela democratização do acesso à educação das crianças pequenas foi mudando essa visão, por conta das experiências vividas por aquelas que faziam o atendimento dessa faixa etária, bem como pelos estudos realizados sobre a pequena infância, que puseram em evidência o caráter educacional desse atendimento, o que resultou nas mudanças no sentido de vinculá-lo à esfera da educação. Com isto, cada vez mais educadores, com formação, passaram a atuar nestes espaços, promovendo práticas comprometidas com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reconhecendo-as como sujeitos que devem ser educados desde o nascimento. Assim, chegamos à situação legal atual, em

que existe a obrigatoriedade posta para o Estado e seus agentes Políticos e Públicos.

Todavia, os recursos são escassos e, sobretudo, a existência de uma lei que impede a contratação de pessoal, em quantidade e com a qualidade de formação necessária, impedem o cumprimento do direito posto, pois ela prevê um limite de contratação de pessoal de, no máximo, 60% da arrecadação e no caso de ultrapassar o percentual, os agentes públicos e políticos sofrem sanções de várias ordens, na esfera política, criminal e cível. A lei a que me refiro é a Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101/2000, que impede a contratação, no serviço público, de pessoal além de um determinado limite percentual de arrecadação para não comprometer investimentos, pagamentos etc, ou seja, o orçamento público, seja na esfera Federal, Estadual ou Municipal; além de prever várias outras proibições para não comprometer o erário e o dito equilíbrio fiscal. Desta forma, torna-se hoje muito difícil aos municípios cumprir a determinação legal, que, aliás, cabe como obrigação expressa somente a este ente federado, de universalizar o ensino obrigatório infantil na forma do artigo 211 parágrafo 2º e o parágrafo 4º e da LDB, artigo 3º do inciso I.

Porém, em Campinas, há que se notar que o sistema educacional infantil público se iniciou em 1940, com a construção e funcionamento do primeiro Parque Infantil (PI) da cidade, o PI Violeta Doria Lins, localizado no Cambuí, ocupando o antigo Jardim Público, na Praça Imprensa Fluminense, que hoje circunda o Centro de Convivência Cultural (RAMOS, 2010). Daquela época para cá, várias foram as construções de Parques e Recantos Infantis, depois Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs) e de creches, sendo que estas últimas estavam, inicialmente, subordinadas à Secretaria de Assistência Social, tanto as que eram construídas, administradas e mantidas pelo Poder Público e que tinham o nome de Núcleos Infantis, quanto as creches conveniadas que recebiam auxílio financeiro do Executivo Municipal. Vale dizer que ambas tinham, como já vimos, características marcadamente assistencialistas, atendendo principalmente as famílias em situação de risco e mais carentes quanto à necessidade de ter com quem deixar o filho enquanto a mãe trabalhadora realiza seu o serviço.

Como vimos, isso mudou no país todo e, como não poderia deixar de ser, também em Campinas houve a reestruturação do atendimento à criança. Os núcleos infantis e os convênios com creches do terceiro setor passaram a ser administrados pela Secretaria Municipal da Educação, com caráter educacional próprio a esse segmento.

Todavia, a quantidade de vagas oferecidas nesta faixa, de 0 a 6 anos, sempre foi inferior à demanda existente, ainda mais agora com a legislação que assegura o direito subjetivo à educação para todos, sendo que creche é escola, portanto é direito da criança. Ainda mais agora que a educação é direito de todas as crianças, e não mais somente da mãe trabalhadora. É direito da criança, desde o nascimento, assim como o direito à proteção, alimentação, entre outros, que se situam mais no campo do cuidar que caracteriza o binômio "cuidar e educar" tão peculiar a esta fase da educação. Assim, a demanda aumentou ainda mais. Portanto, sendo direito subjetivo da criança a vaga em creche e pré-escola, há necessidade da universalização da oferta de vagas para todos que demandam por ela.

A maior parte dos municípios tem grandes listas de procura por vagas na Educação Infantil e poucas vagas a oferecer, o que tem gerado enormes listas de espera e um grande volume de processos na justiça por parte das famílias exigindo o direito à educação de seus filhos, consignado na legislação.

O Brasil está longe de cumprir integralmente a legislação e também uma das metas do Milênio estabelecida na Cúpula do Milênio de 2000 pela Organização das Nações Unidas (ONU) de universalização da Educação Básica de qualidade para todos.

Segundo o relatório "Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009", do Fundo Internacional de Emergência para as Crianças (Unicef), em 2007, somente 36,4% das crianças brasileiras de até 6 anos estavam inseridas na Educação Infantil. O maior déficit era nas crianças de 0 a 3 anos de idade. Entre as crianças de 4 e 5 anos de idade, estavam escolarizadas 70,1%.

Assim, pudemos observar historicamente como se constituiu a Educação Infantil em nosso país e em nosso município, bem como as lutas travadas até o momento para que se chegasse ao atual estágio de desenvolvimento do sistema de Educação Infantil e os grandes desafios colocados para o futuro do sistema. Basicamente, a universalização com qualidade do atendimento para a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, é o grande desafio posto e que Campinas enfrentou de forma ousada e pujante.

6. Como Campinas enfrentou o desafio

Em Campinas, a situação também era difícil. Desde 2004, havia um programa, o Pró-Criança, concebido para dar cumprimento ao acordão proferido nos autos do processo nº 2455/04, obrigando a municipalidade a ampliar vagas na Educação Infantil. Em um primeiro momento, a municipalidade propôs que a expansão do atendimento ocorresse em um prazo de 42 meses a partir de agosto de 2005. Não houve acordo quanto a esta solicitação e, em agosto de 2006, fechou-se um acordo com a Vara da Infância e Juventude e a Promotoria da Infância e Juventude que fixou o prazo de expansão de vagas em 39 meses, a partir de agosto de 2006 até novembro de 2009[163].

Em maio de 2006, a lista de espera de crianças não atendidas em creche e pré-escola era de 15.294 crianças e, em outubro do mesmo ano, era de 19.108 crianças[164].

Assim sendo, conforme já explanamos anteriormente, iniciamos, no final de 2006, o planejamento da expansão de vagas para atender a todas as crianças da Educação Infantil, processo que perdurou ao longo do ano de 2007 e, paralelamente, neste mesmo ano, já iniciamos as obras de ampliação e construção de unidades de Educação Infantil, o aumento de entidades conveniadas, bem como o número de alunos atendidos nesses convênios; soma-se, ainda, a adesão ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal – conhecido também como PAC

163 1º Relatório do Programa Pró-Criança apresentado à Vara da Infância e Juventude e à Promotoria da Infância e Juventude, conforme disposto no TAC firmado.

164 Idem.

da educação –e o Programa Pró-Infância do Ministério da Educação do Governo Federal. Estas estratégias geraram muitas vagas, como veremos mais adiante, mas, ao unificarmos a base de dados, também diminuímos a lista de espera, que não refletia a realidade e não era confiável, pois, conforme se constatou, apresentava nomes em duplicidade, ou possibilitava, pelo sistema de matrícula até então vigente, que crianças fossem matriculadas sem estarem na lista de espera, ou seja, havia "buracos" que permitiam que se furasse a fila, o que foi eliminado no novo sistema.

Todas essas ações também diminuíram a lista de espera e de matrícula, além de fornecer listas mais transparentes e confiáveis para o planejamento do atendimento. Estas medidas foram tomadas graças à contribuição, observação e experiência que eu e outras pessoas, que estávamos à frente da formulação de Políticas Públicas, oriundas da Educação Infantil, como gestores ou professores, e graças à minha vivência no cotidiano escolar, lembrando-me do que observava enquanto gestor da escola onde eu atuava e, ainda, das pequenas transgressões que ocorriam e ocorrem no nosso cotidiano escolar, até realizadas por nós mesmos quando na escola, pois o sistema não consegue dar respostas adequadas aos problemas, como bem frisou-se na disciplina "Cotidiano da Escola", ministrada pela professora Dra. Ana Facciolli. Tal disciplina me marcou bastante, no curso do CEGE, pois me fez lembrar situações que vivi e as decisões intuitivas que tomei, as quais hoje se explicam melhor pelo conhecimento adquirido nessa disciplina, e até decisões que, talvez, poderiam ser consideradas de forma diferente, conhecendo melhor, hoje, as questões teóricas e práticas que se apresentam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, gostaria de me ater especificamente ao Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) e ao Programa "Naves Mãe". Quero ressaltar que as medidas citadas anteriormente foram implantadas não só aqui em Campinas, mas também em diversos outros municípios, além do Vale Creche que aqui foi uma possibilidade totalmente afastada por nós – equipe que estava à frente da SME na época – por motivos que veremos mais adiante.

Vale aqui explicitar, em linhas gerais, o que vem a ser o Vale Creche, opção adotada em vários municípios: o município, em geral, por meio de Lei Municipal, contrata diretamente vagas em creches e escolas privadas regulares de Educação Infantil; ou, em outros casos, faz uma pesquisa de preços em creches e escolas privadas para essa faixa etária, instituindo um valor médio a ser pago pelas vagas que forem ofertadas pelas instituições supra citadas e que tenham se cadastrado para tal, após chamamento público. Dessa maneira, procura o ente público universalizar o direito à Educação Infantil para todos. Essa é uma solução possível, mas acreditamos em outras possibilidades.

Somente aqui em Campinas houve uma ação de formulação da Política Pública, o PAEEI e o Programa "Naves Mãe", que eu chamaria de ousada, pioneira e diferenciada, de uma educação maior, como afirma o professor Dr. Silvio Gallo, "A Educação maior no campo da macro política está necessariamente investida de relações de poder" (GALLO, 2007, p. 28). Porém, vale salientar, a forma como estas relações de poder se deu, foi um tanto subvertida pela maneira inovadora da proposta.

Todos os agentes políticos e agentes públicos da Secretaria de Educação que

foram responsáveis pela formulação das políticas públicas, a saber, o PAEEI e o Programa "Naves Mãe", estavam convencidos e comprometidos em grande medida com a ideia de universalização da escola de Educação Infantil com qualidade, pública e estatal.

O meu histórico de vida e o de tantos outros com quem trabalhei demonstram esse comprometimento. As perguntas que fazíamos eram: como pôr em prática esta obrigação do Estado em relação ao atendimento da Educação Infantil, sem partir para a ação fácil de instituir o Vale Creche, assumindo de uma vez a posição da educação como mercadoria, muitas vezes de baixa qualidade, dando lucro para os empresários e capitalistas da educação e, ainda, facilitando a expansão da educação privada e assumindo de vez a incompetência do Estado de cumprir as Políticas Públicas? Ou, ainda, partir para a estratégia de terceirização da mão de obra, gerando capitalistas cada vez mais ricos, explorando o trabalho terceirizado, ou seja, a exploração da mão de obra, da mais valia, precarizando cada vez mais a mão de obra, os postos de trabalho e os direitos adstritos a estes postos, com pouquíssimas garantias trabalhistas, como tão bem questiona Sanfelice (2011)?

Por isso, trabalhamos para estruturar e aprovar na Câmara Municipal de Campinas a Lei 12884 de 04/04/2007, que cria o PAEEI que, entre outras, prevê a possibilidade de cogestão dos Centros de Educação Infantil da Prefeitura de Campinas com Organizações Não Governamentais da área da educação (ONGs), e ainda a regulamentação da supracitada lei pelo Decreto Municipal nº 15947 de 17/08/07.

Esta não era a solução ideal, pois o ideal era que a administração fosse totalmente da Prefeitura, mas havia a preocupação em ferir a Lei 101/00, Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), pois, em seu parágrafo 1º do artigo 1º, estabelece "responsabilidade na gestão fiscal" e ainda a

> garantia de equilíbrio nas contas via cumprimento de metas e resultados entre receitas e despesas com limites e de condições para a renúncia de receita e geração de despesas com pessoal, seguridade, dívida, operações de crédito, concessão de garantia e inserção em restos a pagar. (NASCIMENTO e DEBUS, 2001, s/p)[165]

Vale ressaltar que esta é a típica lei oriunda do consenso de Washington e do acordo de Maastricht que impõe aos países as regras da globalização e do sistema capitalista de formulação neoliberal, em que as políticas públicas e sociais subordinam-se à lógica do capitalismo, reduzindo direitos sociais e subordinando as políticas públicas, entre elas a educação, à relação de exploração e produção do mercado, em nome de equilíbrios fiscais e econômicos, que em realidade beneficiam os modos de produção do grande capital. Qualquer agente político ou público está amarrado a esta lei, sob pena de responder com seus bens, entre outras penas possíveis. Assim, há que se ter criatividade para buscar outros caminhos que não aqueles que querem nos impor.

O que quero dizer com isto? Que ao realizar a cogestão com ONGs não estou terceirizando a mão de obra, pois não gero lucros, indevidos na minha opinião, para o sistema capitalista, nem precarizo os postos de trabalho, pois os trabalhadores são

165 Não apresenta número de página por tratar-se de documento de legislação, disponível para consulta on-line.

contratados pelas ONGs, conforme previsto no edital público de chamamento e no Guia Gestor, seguindo os mesmos parâmetros de exigência de formação e de quantidade de profissionais por módulo, iguais aos das escolas geridas diretamente pela Prefeitura e, ainda, assegurando carteira assinada e todos os direitos trabalhistas resguardados, sendo os funcionários representados sindicalmente pelo Sindicato dos Professores (SINPRO) de Campinas e seguindo a convenção coletiva daquela entidade.

Ao assumir esta postura também não enveredamos pelo ato fácil de contratar o Vale Creche, ampliando a mercantilização da educação, o lucro capitalista e a aplicação de dinheiro público na educação privada, pois as ONGs não podem ter lucro e, segundo a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), impede-se que elas sejam custeadas 100% por dinheiro público, o que as obriga a buscarem outras fontes de financiamento para se manterem, o que mostra não existir lucro nestas instituições, entre outras amarras legais, previstas em nosso ordenamento jurídico.

Ainda devo dizer que o Guia Gestor impõe uma série de regras, além da própria lei, inclusive que os membros da entidade que ocupam cargo de direção na entidade não podem ser remunerados nem contratados como funcionários mesmo que possuam pré-requisitos para tal.

Nesse sistema, a escola continua estatal, pois o contrato de cogestão é de, no máximo, 5 anos, revalidado ou não anualmente, mas o prédio continua sendo propriedade da Prefeitura, bem como todos os equipamentos que lá estão ou que tenham sido adquiridos com os recursos oriundos dos repasses trimestrais acordados. É relevante lembrar que estas escolas geridas em parceira sofrem acompanhamento constante de supervisão, inclusive por parte da Prefeitura, e seguem legislação, calendário e Plano Político Pedagógico emanados da Secretaria, com supervisão, como já disse, constante dessas ações. Deve-se considerar, ainda, que seja pública, pois atende a uma população em um de seus direitos mais fundamentais, que é o direito à educação que, de outra forma, não seria cumprido. Por isso, acredito que seja estatal e pública no sentido que afirma Sanfelice (2011).

Na realidade, o que conseguimos foi buscar uma forma alternativa de contratar profissionais sem ferirmos a lei de responsabilidade fiscal e sem ferirmos as nossas convicções ideológicas, fugindo, assim, do caminho fácil do Vale Creche, adotado em muitos municípios, e da terceirização de pessoal, também adotada em alguns municípios, encontramos o caminho do meio, uma terceira via.

Vale lembrar, se em algum momento a sociedade brasileira conseguir mobilizar-se para mudar a LRF de forma que se possa contratar por concurso público os servidores e for conveniente a administração direta destas Unidades Educacionais pela Prefeitura, bastará um comunicado a cada uma das entidades conveniadas com 4 meses de prazo, informando dos interesses em administrar diretamente o bem, para que haja devolução do prédio e todos os bens que o compõem, que são de propriedade da prefeitura, como está previsto no Guia Gestor e no contrato firmado com as ONGs. Aliás, esta cláusula também assiste as Entidades, se estas, por algum motivo, se desinteressarem de continuar o trabalho de cogestão.

Por isso, também considero fundamental a abordagem histórica, realizada

na disciplina Gestão Escolar, ministrada pelo professor Dr. Sanfelice, para me reconectar com minhas utopias, pois, na realidade das pressões e da luta do poder que permeiam as demandas históricas da educação, temos que tomar decisões nem sempre fáceis e que nem sempre nos agradam completamente, mas temos que nos equilibrar para não perdermos nossas crenças. Atitudes como esta que tomei, embora bastante polêmicas, na minha ótica considerei que não contrariavam minha ideologia. Fui bastante questionado e eu mesmo me cobrava se estava correto nesta tomada de decisão.

Os textos do professor Dr. Sanfelice me mostraram que caminhei com equilíbrio e que estava certo, não fiz o ideal que sonhava, mas fiz o possível sem me desviar demais daquilo que acredito. Reforça essa convicção o seguinte texto:

> É, portanto, extremamente importante sim, superar a crise da educação se quer tanto uma sociedade capitalista ou outra quantitativamente superior. O capitalismo tem exigências educacionais para si que podem ser alcançadas e que, ao serem, farão com que o próprio capitalismo seja menos o que ele quer ser e mais a sociedade que pretendemos ter. (SANFELICE, 1996, p. 8)

Dentro da ideologia da qualidade em educação pública para todos e baseada em princípios de administração pública e planejamento estratégico, já esboçado anteriormente, a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), na qual me incluo, na época responsável pela formulação de políticas públicas para atendimento da Educação Infantil, definiu estrategicamente o que seria entendido como qualidade do atendimento em Educação Infantil, a saber:

- Cumprir o direito subjetivo de oferecer vagas a todas as crianças que dela necessitem;
- Espaço físico pensado e adequado para atender esta faixa etária;
- Trabalho pedagógico de acolhimento e desenvolvimento pleno das crianças;
- Formação adequada e de qualidade dos profissionais;
- Gerenciamento e operacionalização de forma integrada e racional dos recursos disponíveis.

Ainda, mapeamos algumas das principais dificuldades que encontramos para cumprir o compromisso de educação de qualidade e para todos, sendo os principais:

- Falta de planejamento de médio e longo prazo;
- Prazo exíguo para resolver o problema;
- Os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal;
- Dificuldades orçamentárias para adequação, ampliação e construção de unidades educacionais;
- Excesso de burocracia que dificulta licitações para adequações, ampliações e construção de Unidades Educacionais e para contratação de pessoal;

- Dificuldade de identificação, reserva e/ou aquisição de áreas para construção de Unidades Educacionais.

Com todos os dados confiáveis em mãos e após definirmos os princípios de qualidade, mapearmos os maiores desafios que definiriam as estratégias para enfrenta-las, iniciamos com as seguintes ações:

- Aprovação da Lei 12884/07, que institui o Programa de Atenção Especial à Educação Infantil (PAEEI);
- Promulgação do Decreto Municipal nº15947/07 que regulamenta a Lei Complementar nº 12884/07;
- Criação do Programa "Naves Mãe" e confecção do Guia Gestor, para orientar as Entidades Candidatas à Gestão das "Naves Mãe" na elaboração do Plano de Trabalho e do Plano de Gestão e Aplicação.

As "Naves Mãe" são um programa que se caracteriza pelos seguintes elementos:

- Programa de Cogestão de unidades de Educação Infantil;
- Implantação das unidades em bairros de alta vulnerabilidade social;
- Ação prioritária para atendimento à demanda de Educação Infantil;
- Acompanhamento das famílias, em especial das mães;
- Geração de renda na localidade;
- Qualificação e requalificação profissional das famílias;
- Alfabetização de Adultos;
- Trabalho pedagógico baseado na Pedagogia dos Sentidos;
- Aproveitamento da experiência de cada entidade na sua área específica e originária de atuação;
- Projeto arquitetônico diferenciado de grande porte e modular que permite planejar de acordo com a demanda do local e com todos os espaços necessários e adequados para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil;
- Projeto que otimiza os custos, a logística e a manutenção.

Não me deterei em explicar cada uma das características acima, pois são autoexplicativas em sua maioria, porém, devo ressaltar que cada característica dessas foi cuidadosamente pensada e várias estratégias foram desenvolvidas para que estas fossem realmente consolidadas.

Devo dizer que, até novembro de 2011, foram construídas 16 "Naves Mãe", que geraram 6.238 vagas, ou seja, em apenas 3 anos e nove meses, de fevereiro de 2008 (Nove Naves Mãe) a novembro de 2011 (inauguração da última das 16 "Naves

Mãe") inicialmente previstas. Por meio deste programa, gerou-se mais de 1/5 das vagas existentes na Educação Infantil da Rede Municipal que, em outubro daquele ano, ofertava 32.056 vagas.

O número de vagas total gerado pelas diversas ações elencadas, além das "Naves Mãe", no período de 05/2006 a 11/2011, está descrito no quadro abaixo.

Construção de CEMEIs e EMEIs	Construção de Naves Mãe	Ampliações e Adaptações	Total
2.633 vagas	6.238 vagas	830 vagas	9.701 vagas

Quadro 1 - Total de Vagas / Programa PAEEI e Programa "Naves Mãe"

É de se notar, pelo quadro acima, o papel central que o Programa PAEEI e o Programa "Nave Mãe" tiveram e tem na oferta expressiva de vagas com qualidade na Educação Infantil pública em Campinas. Mesmo que se considere que houve otimização de vagas nas CEMEIs e EMEIs, o número total de vagas geradas com estes programas foi de cerca de 1/3 das vagas geradas nas 16 "Naves Mãe".

Devo ainda ressaltar que o resultado para a população de todas estas ações foi o seguinte: em 2005, a Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas ofertava 25.837 vagas e tinha uma lista de espera de 15.294 crianças sem vaga; em 2011, o número de vagas ofertadas foi de 32.056 vagas e o número de crianças em lista de espera, em julho de 2011, foi de 6.581 crianças.

Interessante, ainda, verificar que, na faixa etária da pré-escola em 2005, havia 19.165 vagas ofertadas e uma lista de espera de crianças sem vagas nessa faixa de ensino de 2.448 crianças. Desde 2010, o ensino infantil de pré-escola está universalizado em Campinas, por conta das ações aqui apontadas e também da mudança do Ensino Fundamental de nove anos, que fez com que as crianças de 6 anos fossem matriculadas no primeiro ano, liberando, assim, um número maior de vagas para o ensino infantil como um todo e para o pré-escolar em particular. Este julgo ser um grande avanço que nos estimulou a continuar com as ações nessa linha.

Pelos resultados apresentados e por todo o contexto, amparado na literatura e textos aqui apresentados, creio que os projetos de cogestão, junto com outras ações conjuntas, deram e dão resultados profundos. Apesar da polêmica que gera o sistema de cogestão, as palavras do então Secretário Municipal de Educação e atual Reitor da UNICAMP, professor Dr. José Tadeu Jorge, são definitivas ao negar que essa modalidade de gestão signifique privatização da Educação Infantil:

> A instituição presta contas regularmente ao município de como está gastando os recursos, o que descaracteriza uma privatização ou terceirização. E a Prefeitura ainda acompanha a aplicação do projeto pedagógico de acordo com indicadores. Então, o Município tem controle total do processo. E os resultados obtidos têm se mostrado muito positivos, a preocupação com qualidade é total. (SANTOS, 2010, p. 76)

Assim, posso afirmar que a política para atendimento de vagas em creche e

pré-escola com qualidade e para todas as crianças, implantada e desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Campinas, no período de 2006 a 2011, foi plenamente exitosa e sua continuidade é obrigação dos governos que se seguirem, pois trata-se de uma política de Estado, pois sua descontinuidade acarretaria, pelos motivos apontados anteriormente, a volta de uma enorme lista de espera de crianças sem vagas na escola, nessa faixa etária.

Considerações Finais

A Escola Pública, em nosso país, responde pelo atendimento da grande maioria da população em idade escolar. Mesmo tendo ocorrido, nas últimas décadas, significativa expansão do número de vagas do Ensino Básico, especialmente na Educação Infantil, mais significante ainda na faixa da pré-escola de 4 e 5 anos, é preciso reconhecer que muito ainda está por fazer para universalizar o atendimento de toda a população à Educação Infantil, sem perder a qualidade.

A má formação de professores ou a falta dela, a burocratização do sistema educacional, a falta de recursos suficientes, a legislação que amarra contratações e outros problemas estão presentes no cotidiano das secretarias de educação e, principalmente, no dia a dia das escolas, comprometendo o oferecimento de vagas da Educação Infantil e sua consequente qualidade. Ainda assim, as famílias exigem escola para seus filhos. Trabalhar, portanto, pelo aumento da oferta de vagas, pela melhoria da qualidade do ensino ofertado e pela democratização da escola pública é atender uma reivindicação e defender um direito da população.

Assim fica claro que:

> a crise da educação que estimula as ações para o futuro é aquela oriunda da grande presença das massas populares no sistema público de ensino; é aquela oriunda da diversidade cultural com que as escolas e os educadores estão se deparando, é aquela enfim que, apesar da difundida crise, aposta nela, como sobrevivência dos que querem ir para além da própria Sociedade Capitalista. Isto não tem nada a ver com uma aposta no pior, mas sim no que há de melhor. E o que há de melhor? A população, as massas que querem a escola, apesar de toda a discriminação que sofrem por parte dela. A população que quer jardins, pré-escolas, 1º grau integral, ensino de qualidade, educadores competentes, ensino noturno e muitas outras coisas. (SANFELICE, 1996, p. 8)

Um projeto pujante como o das “Naves Mãe” insere-se no contexto desta citação como uma possibilidade de trazer as massas populares para o sistema público de ensino com toda sua diversidade e riqueza cultural. Assim, essa iniciativa foi reconhecida ao receber uma premiação significativa: o Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) Brasil. Tal prêmio tem como propósito divulgar os oito objetivos de desenvolvimento do milênio entre prefeituras e organizações da sociedade civil, de modo que elas contribuam para que o Brasil alcance as metas indicadas na cúpula do milênio das Nações Unidas, realizada em Setembro de 2000, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Este prêmio foi lan-

çado em 2004 pelo governo brasileiro e implementado em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com o Movimento Nacional pela Cidadania. A coordenação técnica do prêmio é de responsabilidade do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). O Projeto "Naves Mãe" da Prefeitura Municipal de Campinas foi uma das vinte práticas premiadas em 2010, na terceira edição do prêmio, entre 1.477 práticas desenvolvidas em todo país, atendendo ao ODM 2 que estipula a Educação Básica de Qualidade para todos.

Assim sendo, a política de Educação Infantil implementada em Campinas mostrou que é possível vencer o desafio, não só pelo reconhecimento demonstrado por instituições nacionais e internacionais, mas também pelos dados apresentados que comprovam esta afirmativa. Ficou demonstrado que os objetivos propostos, inicialmente, no Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), em especial o Programa "Naves Mãe", de busca do atendimento em Educação Infantil com qualidade para todos, podem ser plenamente alcançados com essa política, desde que mantido o foco como política de Estado.

Dessa forma, também posso afirmar que me sinto plenamente satisfeito profissionalmente, pela carreira que escolhi, pelas decisões que tomei, da forma como a minha carreira se desenvolveu, das oportunidades e experiências que tive e que ainda espero ter, com novas experiências; e ainda, pela contribuição que acredito que pude dar à área da educação em Campinas e ao atendimento do direito de nossos munícipes.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista brasileira de educação nº 23, maio/jun/jul/ago, p. 62-74, Rio de Janeiro,RJ, 2003.

ANDRADE, Marcio Rogério; ANDRADE Marcelo de Mello. Administração Esportiva, Fundamentos. Brasília, DF: Codeplan, 1986.

ANDRANDE, M. C. de M. Cidadania, cultura e diferença na escola. 26ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, MG, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/26/trabalhos/mariacelestedemouraandrade.rtf>.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil. Questões para pensar a formação de gestores. In: Educação em foco. vol.13. n. 2, p.251-268. Juiz de Fora, MG, 2009.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete; JÚNIOR, Wencesláo Machado de Oliveira (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. II. Campinas, SP: Grafica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete; JÚNIOR, Wencesláo Machado de Oliveira (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. I. Campinas, SP: Grafica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 51º ed., atualiza-

da e ampliada, Editora Saraiva, 2015.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA Lei nº 8089, 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996.

BRASIL. Lei que aprova o Plano Nacional de Educação. PNE. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRAVO, Ismael. Gestão educacional no contexto municipal. 1ª ed., p.34-35. Campinas,SP: Alinea, 2011.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: MARIGUELA, M.; e CAMARGO, A. M. F. de (orgs.) Cotidiano escolar, emergência e invenção. 1ª ed., p. 5372. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.

CAMPINAS. Apresentação no Seminário Cidadão do Futuro: Políticas para o desenvolvimento na primeira infância. Promoção Secretaria de Assuntos Estratégicos e de Diretiros Humanos da Presidência da República. Brasília, DF. 26 e 27 de outubro de 2001

CAMPINAS. Decreto nº 15947 de 17 de agosto de 2007. Regulamento a Lei nº 12884 de 04 de abril de 2007, que criou o programa de atendimento especial à educação infantil PAEEI, 2007.

CAMPINAS. Lei nº 12.884 de 04 e abril de 2007, que dispõe sobre a criação do programa de atendimento especial à educação infantil. PAEEI, 2007.

CAMPINAS. Pró-Criança, programa especial de ampliação da oferta na educação infantil. 1º relatório 28 de fevereiro de 2007.

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6º ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano Antes de Fazer. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Eliezer Arantes da. Gestão estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos. 2ª ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.

DRAIBE, Sonice. As políticas sociais e o neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP. nº 117. p. 86-101, mar/mai. São Paulo, 1993.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes. vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahur,1994.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: MARIGUELA, M.; e CAMARGO, A. M. F. de (orgs.) Cotidiano escolar, emergência e invenção. 1ª ed., p. 21-39. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.

GANZELI, Pedro (org.) Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campi-

nas, SP: Alínea, 2011.

HOBSBARUM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas Públicos Sociais. Cadernos Cedes. ano XXI, n. 55, p. 30-41, Campinas, Nov/2001.

KRAMER, Sonia. A Política do Pré-Escolar no Brasil. A Arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas Práticas Pedagógicas. Revista Temas de Psicologia. vol.20. n. 2, p.355-368. dezembro/2012.

MACHADO, Aquidaban. Políticas Públicas no Estado do Bem-Estar Social e no Neoliberalismo, Alguns Aspectos. Direito e Debate. n. 20, p. 73-98. São Paulo, jul/dez 2003.

MALISKA, Marcos Augusto. Max Weber e o Estado racional moderno. Revista Eletrônica do CEIUR. vol.1, n. 1, p. 15-28. Paraná, ago/dez 2006.

MICARONI, Silvana. A Educação Física nos Parques Infantis da cidade de São Paulo. 1947 a 1957. Campinas, SP: Milleninum, 2010.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e Participação: Reflexões para a educação. Educação e Pesquisa. vol. 29, n. 2, p.369-373. São Paulo, jul/dez 2003.

NASCIMENTO, Edson Ronaldo; DEBUS, Ilvo. Lei Complementar Nº 101/2000 – Entendendo a Lei de Responsabilidade Fiscal. 2ª ed. Brasília, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: Participação da Comunidade. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 73, n. 174, p. 255-290. Brasília, maio/ago 1992.

PATTO, Maria Elena Souza. Escolas cheias, cadeiras vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. In: Estudos Avançados. vol. 21, n. 101, p. 243-266. São Paulo, set/dez 2007.

PEREZ, José Roberto Ruis (org.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. III. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

PIKETTY, Thomas. O Capital no Século XXI. 1º ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

RAMOS, Maria Martha Silvestre. História da Educação Infantil Pública Municipal de Campinas. 1940-2010. Campinas, SP: Millenium, 2010.

SANDER, Benno. Gestión educativa en América Latina. 1ª ed., Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación, 1996.

SANFELICE, José Luiz. Da pedagogia colonial à Educação Mercantilista. In: AZEVEDO, Jô; e DIAS, Romualdo (orgs). Educação e Diálogo. Encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funesp, 2011.

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTOS, Hélio de Oliveira. Naves Mãe e a Pedagogia dos Sentidos. De Campinas, novos paradigmas para a Educação Infantil no Brasil. Campinas, SP: Komedi, 2010.

SÊDA, Edson. A criança e o Direito Alternativo: um relato sobre o cumprimento da Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente no Brasil. Campinas: Edição Adês, 1995.

UNESCO – Educação de Qualidade para todos, um assunto de direitos humanos. 2º ed. Brasília: UNCESCO, OREALC, 2008.

PARTE XII

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Educação Integral e a Escola em Tempo Integral – História e Implementação

Cintia Cristina Almeida Magnusson

Apresentação

Inicio este memorial do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) apresentando alguns módulos que mais impactaram na minha prática como gestora escolar e provocaram reflexões sobre a construção de um trabalho coletivo na escola, atentando para a implementação da Educação Integral na Escola de Tempo Integral, mas, principalmente, no enfrentamento e superação de conflitos e problemas que toda equipe da escola enfrenta no dia a dia.

Na primeira parte, tratei de registrar, resumidamente, como foram trabalhados os temas referentes aos módulos do curso e, em seguida, fiz um apêndice com a Educação Integral.

É certo que o curso não tratou diretamente sobre a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral, mas foram muitas as provocações que resultaram em reflexões significativas na minha prática de gestora escolar.

Na segunda parte do memorial, apresento algumas experiências de Educação Integral e Escola de Tempo Integral. É claro que não são modelos prontos para serem seguidos como receituários, mas compõem situações em contexto de enfrentamentos de desafios nas práticas escolares, enfim, do papel da escola para efetivação de uma educação democrática que, consequentemente, afronta as desigualdades sociais, a grande mazela do sistema capitalista. São experiências que provocaram, em mim, reflexões sobre uma Educação Integral para a vida, uma escola que precisa ser reinventada para atender as reais necessidades da sociedade.

Na terceira e última parte, exprimo as contribuições do CEGE na minha prática de gestora escolar, de uma maneira mais abrangente, me referindo ao curso como um todo, diferente da primeira parte, em que enfoco as contribuições a partir das particularidades dos módulos.

Não foi fácil registrar minhas ideias e sentimentos aqui, pois demandou tempo e dedicação para a realização de leituras, releituras, escritas e reescritas. Seriam muito bons e prazerosos os momentos de escrita do memorial se eu não tivesse outros compromissos que demandam tempo e dedicação também, tais como o trabalho e a vida pessoal. Espero que, de alguma forma, este registro possa contribuir e provocar reflexões na prática de gestores escolares e de outros leitores que poderão vir. Desejo a todos uma boa leitura!

1. Algumas aulas do Curso De Especialização Em Gestão Educacional (CEGE)

Os módulos do curso tiveram a finalidade de problematizar o trabalho do gestor, com vistas à organização do trabalho coletivo na escola. Entretanto, o curso não teve a pretensão de esgotar o debate, nem apresentar receitas e modelos prontos de como ser um bom gestor de escola, ao contrário, para mim, o curso proporcionou momentos de reflexão individual e em grupo, possibilitou pensar e propor diferentes formas de compreender e interferir no meu trabalho de gestora escolar.

Muitas reflexões e discussões em sala de aula durante o curso eram sobre a participação da comunidade, preconizando o trabalho coletivo e a gestão democrática.

As ponderações levantadas confirmaram o que eu já acreditava: que uma escola desvinculada da vida cotidiana é também estranha às vontades e necessidades da população, simplesmente deixando de fazer sentido para os professores, alunos e pais.

Contudo, o que a escola tem a ganhar com a participação da comunidade nas reflexões sobre os problemas e nas tomadas de decisão? Penso que todos nós estamos cansados e sobrecarregados e a escola é um lugar cheio de problemas: falta estrutura, faltam equipamentos, materiais e, principalmente, estamos enfrentando a falta de profissionais na escola.

1.1. Gestão Escolar: Abordagem Histórica

Este foi o primeiro módulo do curso que foi ministrado pelo professor Dr. José Luis Sanfelice, que iniciou a aula provocando uma discussão sobre os impasses e as contradições atuais que nos levaram a olhar para os diferentes momentos históricos, buscando um diálogo com o presente, problematizando com as ideias de um dos maiores historiadores do século XX, Eric Hobsbawm[166] .

O professor Dr. José Sanfelice afirmou nas aulas que a história pode nos auxiliar a compreender as políticas educacionais que vivemos neste momento, uma vez que estas não têm um fim em si mesmas, mas inscrevem-se no campo das políticas sociais, como políticas públicas e, portanto, não fogem ao movimento de construção das sociedades humanas.

Continuou afirmando que qualquer política educacional resulta de um conjunto de mudanças econômicas, sociais e culturais, que a determina e condiciona, apesar da sua autonomia relativa. A organização e a gestão escolar, os modelos de formação, os currículos, os métodos de ensino e o público para o qual as modalidades de escolas são destinadas estão intimamente vinculados às diferentes concepções de educação, projetos de nação e políticas que se tornam dominantes nos países em um determinado contexto estrutural e/ou conjuntural. Olhar para a história da educação brasileira, compreendendo as contradições de cada época, as disputas so-

166 HOBSBAWM, E. J. Sobre história. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ciais e os interesses em jogo, fornece, portanto, instrumentos para compreender as próprias condições históricas do presente e pensar em alternativas que caminhem ao encontro de uma escola mais justa e democrática.

Refletimos sobre as mudanças que se configuraram no campo da História da Educação, especificamente na História da Educação Brasileira nos diferentes períodos. Para isso, realizamos uma atividade que implicava no registro da história da escola em que atuamos como gestores. De posse desses instrumentos, construímos uma análise crítica dos determinantes atuais da escola estatal brasileira, buscando possibilidades de sua transformação qualitativa de modo que ela se vincule aos interesses públicos.

O exercício de fazer apontamentos me fez repensar algumas questões antigas e pensar outras atuais e aproveito para fazer aqui um simples comentário de situações da minha vida de educadora, iniciando com um breve relato da minha trajetória.

Fui professora de Educação Infantil por 8 anos em três prefeituras em cidades vizinhas de Campinas-SP, depois fui para direção de escolas de Educação Infantil por mais 8 anos, depois para direção de escola de Ensino Fundamental por 6 anos, depois fui para a Coordenadoria de Educação Básica por 2 anos, no Núcleo de Ensino Fundamental. Atualmente, estou trabalhando no setor do Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME), no gerenciamento de inserção de dados no sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) da Empresa de Processamentos de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp).

Lendo o texto “Crise! Que crise!”, do professor Sanfelice (1996), me vi recordando várias situações e me identificando com outras tantas: a luta por melhorias salariais e pela qualidade de ensino. Sempre trabalhei em prefeituras e a questão das diferenças de salário sempre aparece nas conversas com colegas professores da rede estadual. Mas por que isso ainda acontece? Há interesse que isso continue?

Muitas vezes, tive que engolir planos prontos de aula: “este mês vamos trabalhar isso e tem que ser assim”. Já ouvi, muitas vezes, isso de várias coordenadoras pedagógicas, que tinham cargos por indicação política, não tinham vínculo nenhum com a história da escola e dos alunos, muito menos com a rede de ensino em que atuavam. Grande era a minha angústia e me convencia a exonerar do cargo de professora efetiva e prestava concurso em outra prefeitura, buscava salário e condições de trabalho melhores. Só encontrei discursos de políticas educacionais diferentes que justificavam o mesmo objetivo: a manipulação de ideias e a desunião do grupo de professores.

Então, lendo os textos do módulo, descobri que eu nunca trabalhei em uma escola verdadeiramente pública, mas sim em escolas de prefeituras, a serviço da política do prefeito da ocasião e nunca a serviço dos reais interesses públicos. Sempre disse por aí que só trabalhei em escola pública, mas agora não posso mais pensar assim.

Trabalhando lá na Coordenadoria de Educação Básica (CEB) da SME de Campinas, refleti sobre algumas situações ao participar de discussões de elaboração de resoluções para publicação em Diário Oficial: isto está a serviço de quem?

Deveria estar a serviço do povo, é claro!

> Enfim, precisamos olhar para a frente, é preciso ter utopias. Utopias não levam a nada? Há um aspecto essencialmente positivo na utopia: é algo que desejamos e com o qual nos comprometemos para conseguir. Não é uma utopia contemplativa. É PENSAR: quero algo, estou indo para lá, coletivamente, na construção da contraconsciência, para quebrar essa lógica desigual, essa hegemonia devastadora, derrubando uma lógica globalizada de pensamento, para fazer o que nos torna educadores: além da função de professor, de passar conhecimentos, ensinar, aplicar o exercício da cidadania plena. Lembrando que estamos no mesmo barco de nossos alunos no processo histórico, na mesma direção, tão tolhidos quanto eles. (SANFELICE, 2011, p. 109-110)

Terminei a leitura dos textos com uma perspectiva desafiadora. Há crise na educação, mas a crise não é exclusividade dela. A crise está na saúde, na segurança, está onde o povo está. Mas também há possibilidades, basta acreditar e buscar de forma conjuta, sem jamais desistir.

Para o professor Sanfelice (1996):

> Por sua vez, a crise na educação que estimula as ações para o futuro é aquela oriunda da grande presença das massas populares no sistema público de ensino, é aquela oriunda da diversidade cultural com que as escolas e os educadores estão se preparando, é aquela, enfim, que apesar da difundida crise aposta nela como sobrevivência dos que querem ir para além da própria sociedade capitalista. (p. 06)

Foi ao realizar a pesquisa sobre a história da escola e do bairro que descobri que a escola municipal de Ensino Fundamental que fica ao lado da escola municipal de Educação Infantil em que eu atuava, era de tempo integral em 1966. Neste momento, despertou em mim a necessidade de buscar mais informações sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. Tentei buscar alguma informação da época na SME sobre as Escolas de Tempo Integral da época, mas não obtive sucesso.

1.2. Estado, Política Pública e Educação

As aulas desse módulo, ministradas pelo professor Dr. Salvador Sandoval, no CEGE, proporcionaram momentos de profundas reflexões de minhas ações como membro de equipe gestora e a implementação de escolas de Ensino Fundamental de tempo integral.

As discussões sobre a relação entre Estado e Políticas Educacionais na realidade brasileira, onde o Estado age como diligente de políticas públicas, ilustraram a alternância de períodos de democracia, de descentralização e de ampliação de direitos. Entretanto, não é tão simples assim, na verdade a implementação de políticas públicas na educação sempre teve duas caras: aquela que se apresenta e a escondida, atrás do discurso. Para situar as reflexões, fez-se necessário um resgate da história da educação brasileira para repensar o surgimento e o desenvolvimento do estado moderno e

suas concepções por meio de autores como Maquiavel, Hobbes, Locke, Weber e Marx .

As aulas foram um resgate da minha graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, concluída em 1997. Rememorar aulas, artigos e livros lidos, foi um exercício interessante para relembrar, reviver, rever e reposicionar ideias e ideais. Reler o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932" foi um momento ímpar: a mesma obra lida pela mesma pessoa, mas com outros olhos. Na verdade, não sou mais a mesma pessoa, com quase vinte anos separando estes momentos, não vejo hoje a educação como eu via quando era estudante de Pedagogia. Há quase vinte anos atrás, tinha mais esperança, acreditava mais no poder da educação em transformar e libertar as pessoas. Confesso que me vejo, atualmente, como uma profissional da educação cansada, que não acredita em quase nada. Já vi e vivi programas "mirabolantes" e manipuladores, planejamentos politicamente perversos. E a história continua, depois de ter trabalhado em três prefeituras, passado por administrações de vários partidos políticos e atravessando várias cortinas de fumaça. Já me decepcionei muito com profissionais e mesmo com amigos.

Flagrei-me pensando: por que continuei minha vida profissional na educação?

Será que, lá no fundo, eu ainda carrego uma esperança de transformação e libertação? Resgatar vinte anos da minha vida profissional provocou tantas reflexões. Pensar o Brasil de 83 anos atrás, o momento político, a situação econômica, as vontades e necessidades sociais e, principalmente, a educação brasileira em 1932, como os idealizadores do Manifesto dos Pioneiros se apresentaram como um novo tipo de intelectuais, diferenciando-se dos educadores da época por terem convicção em seus ideais, com grande capacidade crítica e concepção de processos sociais, a disposição para iniciar os movimentos sociais da época.

A meu ver, esses pensadores da educação brasileira se destacaram por terem os olhos focados na modernização e a sabedoria em propor saídas da manipulação da igreja na manutenção do sistema de ensino, assumindo uma luta contra o poder vigente da época.

Para Lemme (1984), "o Manifesto Dos Pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil" (p.172).

Em suma, precisamos tanto disso, de ter olhos focados, convicção no que queremos para ultrapassar tentativas da manipulação, hoje não mais do poder da igreja, mas do Estado e de suas políticas perversas e manipuladoras.

Algumas palavras do Manifesto sobre os deveres do Estado sobre a Educação:

> Mas, de todos os deveres que se incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agra-

> vando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realiza-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (AZEVEDO [1932], 2010, p. 173)

O trecho deixa claro que os Pioneiros propunham a existência de uma sociedade igualitária e democrática, o que não aconteceu até os dias de hoje. Seria este o motivo da crise da educação brasileira? Por que não conseguimos resolver os fracassos, não conseguimos implementar totalmente o caráter democrático no sistema de ensino?

Para Lemme (1984), a estrutura da sociedade brasileira é profundamente antidemocrática, vide que a maior concentração de renda está nos bolsos de uma minoria de brasileiros que vem se tornando cada vez mais rica, por outro lado, a grande maioria do povo vem empobrecendo cada vez mais. Se Lemme (1984) estivesse vivo hoje, ele mudaria um pouco suas ideias, poderia ter visto uma melhora substancial na qualidade de vida e no poder de compra da população de baixa renda e a saída da situação de miséria de muitos brasileiros. Mas ainda há muito para ser feito.

Outro livro que revistei foi o História da Educação no Brasil, de Romanelli (1993). Reler a obra me ajudou a pensar sobre esta questão do Estado e das Políticas Públicas da Educação. Para a autora, as conquistas da história da educação no Brasil nos dão clareza sobre a situação atual: pouca coisa mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas, ainda que durante muito tempo a visão jesuítica da educação teve usa razão de existir num determinado contexto histórico-sócio-cultural. Entretanto essa ideologia começou a chocar-se com as novas necessidades e vontades da sociedade.

O assunto foi muito debatido nas aulas, uma vez que as Políticas Públicas da Educação no Brasil sempre estiveram intimamente relacionadas com a situação econômica do país e o desenvolvimento da economia acaba por interferir na evolução do ensino ao demandar mão de obra diferenciada que deve ser preparada pela escola. Além do fator econômico, discutimos também como a política pode determinar o futuro do ensino, principalmente o sistema de ensino enquanto forma de organização de poder, com legislações que determinam caminhos e formas para atingir interesses políticos das camadas da população que ele representa.

1.3. Os Pioneiros e a Educação Integral

Acompanhando as influências da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, indicava o uso de recursos dos inventos científicos da época como elementos para o desenvolvimento de uma educação integral. Partindo dessa ideia, Anísio Teixeira (1996) implantou, em Salvador, as Escolas Parque, na década de 1950.

> A história do educador brasileiro Anísio Teixeira não nos deixa dúvida que se baseou em dois pilares: utopia e democracia. A utopia de buscar sempre uma educação de qualidade, pública, laica e que

> pudesse colaborar com a construção do Brasil moderno. (CHAGAS, SILVA e SOUZA, 2012, p. 72)

Anísio Teixeira (1996) foi o idealizador de instituições de ensino de educação integral: os colégios vocacionais e de aplicação em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, por exemplo. Seus ideais indicavam uma educação voltada para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular. Sua ideia de educação está identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte americano. Aliás, as experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional, assim a noção de educação integral foi articulando e fortalecendo fundamentos mencionados em uma visão humanista do sujeito e do papel da educação, se apresentando em íntima relação com a cultura e a atividade humana (CHAGAS, SILVA e SOUZA, 2012).

A concepção de Educação Integral vem impregnada de conteúdos históricos do contexto que aparecem de acordo com as vontades e necessidades dos grupos que os utilizam e descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados. As primeiras experiências de Educação Integral foram concebidas por Paul Robin, na França, e por Francesc Ferrer, na Espanha – o criador da Escola Moderna em 1901 –, e utilizavam jogos nas atividades cotidianas e múltiplas atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura (GALLO, 1995).

As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de Educação Integral. Em suas mais variadas expressões, enfatizaram a vida social e comunitária da escola, a coeducação entre meninos e meninas e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida.

1.4. Gestão Escolar

O módulo teve como objetivo básico historicizar a Gestão Escolar a partir análise da organização do trabalho coletivo democrático na escola e no horizonte da melhoria da qualidade do ensino. Para isso, o professor Dr. Pedro Ganzeli propôs problematizar o espaço de atuação do diretor na organização do trabalho coletivo na Unidade Escolar. Foi proposto analisar as concepções de Administração Escolar no Brasil e suas implicações para a gestão da unidade escolar, bem como refletir sobre a autonomia e a descentralização na gestão da escola pública.

O texto "Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão" do professor Dr. Pedro Ganzeli (2009) foi pra mim o "carro chefe" para promover reflexões durante as aulas. Nele encontrei concepções de administração da educação que possibilitaram o pensar sobre os significados atribuídos, no decorrer dos tempos, à administração educacional.

Neste texto, o professor Dr. Pedro Ganzeli (2009) tomou como base vários autores, dentre eles Benno Sander (1995), no qual apresenta quatro construções teóricas sobre a administração da educação: a eficiente, a eficaz, a efetiva e a relevante.

Ao ler este texto, pude concluir que as teorias da administração escolar se fundem em diferentes momentos. Se, por um lado, a teoria da eficiência preconiza o critério econômico; já a administração eficaz releva o movimento renovador das relações humanas; enquanto que na teoria da administração efetiva prevalece a concepção da organização para a elaboração e implementação de planos, uma concepção mais tecnocrata com centralização da administração e a padronização de procedimentos; e, por fim, a administração relevante parte da compreensão da cultura presente na unidade escolar. Penso que um gestor não pode desenvolver um trabalho eficiente sem que seja eficaz, é impossível conceber uma gestão efetiva sem ser relevante.

Para exemplificar melhor a minha ideia, o Ganzeli (2009) explica o processo de elaboração do Projeto Pedagógico na escola: "Já o projeto pedagógico construído com a participação de todos os envolvidos na unidade escolar incorpora os diferentes significados ali presentes, torna-se relevante para todos, possibilitando o comprometimento coletivo e democrático na sua concretização" (GANZELI, 2009, p. 19).

Na concepção de gestão escolar democrática existe a voz de todos os envolvidos, para que possam dar sua opinião e vivenciar a gestão escolar, pensando e vivenciando os problemas e conflitos da escola. Para isso, é necessário organizar as ações: ainda que um problema deva ser pensado e discutido por toda a comunidade escolar – professores, funcionários, pais e alunos –, o gestor deverá priorizar os problemas e organizar as ações sobre o mesmo. O gestor tem que deixar claro que cada um cumpre um papel determinado, mas as ações devem ser coletivas e conectadas no enfrentamento e superação de situações limítrofes na descoberta e realização de possibilidades presentes na atividade escolar.

Espero, um dia poder, contaminar toda a equipe de modo que evoluam de simples reclamações de pais, professores e funcionários para identificação do problema, com propostas de soluções para o enfrentamento coletivo do problemas. Neste ponto, meu trabalho na escola fará sentido se eu souber ouvir as reclamações (identificação do problema), propor o pensamento coletivo para resolver o problema (coordenar ações coletivas) e, por fim, proporcionar um momento de reflexão para verificar o impacto das ações implementadas (avaliação), para identificar quais mudanças foram alcançadas e conhecer onde estamos para traçar novos caminhos.

1.5. A Gestão Escolar e a Educação Integral

Na minha concepção, a ampliação do tempo da criança e do adolescente na escola não pode ser vista somente para elevar os índices de aprendizagem, nem ter a questão da proteção à infância como motivo principal. Por isso, acredito que a discussão da Educação Integral deve ter como questão central a função da educação oferecida pela Escola de Tempo Integral e, principalmente, a importância de ter educadores especializados em outros tempos da jornada, possibilitando a ampliação de outras oportunidades de aprendizagem.

O Programa de Educação Integral não é só uma ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, pois só isso não garante processos de aprendizagem mais significativos. A ampliação do tempo é necessária para uma ampliação de qualidade, pois o aluno terá oportunidade de ter mais situações intencionais de apren-

dizagem. Pensar e fazer uma Escola de Tempo Integral, proporcionar mudanças na organização e na atribuição de ações no interior da escola e, ainda, ter mais equipamentos e profissionais com formação é o mínimo necessário para que a escola possa propiciar a alunos e professores uma vivência de outra ordem (CAVALIERE, 2009) .

Essa nova escola, precisa ter ênfase no seu Projeto Pedagógico, na oferta de atividades diversificadas, devidamente pensadas e planejadas, para os alunos em horários alternativos.

Na implementação da Escola de Educação Integral na Rede Municipal de Campinas, cada escola tinha sua própria matriz curricular, inicialmente, como consta no Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral publicado no Diário Oficial Municipal em 10 de março de 2014: "destaca-se aqui a importância do trabalho coletivo nessa forma de organização curricular e construção do projeto pedagógico da escola numa perspectiva interdisciplinar, compreendendo e assumindo esta prática como forma de organização administrativa e pedagógica" (CAMPINAS, 2014, p. 7).

Para Paro (1992), historicamente, os altos custos da Escola Integral tem impedido sua generalização, os projetos e os empreendimentos da escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização em sua dimensão mais instrutora, mas em tentativas minimizadoras, pois as nossas escolas não tem estrutura física para atender os alunos em período integral. Nas escolas que o projeto foi implementado, muitas adaptações tiveram que ser feitas, algumas improvisadas e outras ficaram no papel. As equipes das escolas realizaram inúmeras reuniões e elaboraram documentos listando as necessidades de reforma no prédio, bem como a aquisição de equipamentos, mas nem tudo foi atendido.

Na verdade, o trabalho de fazer reuniões, ouvir reclamações e reivindicações da equipe, elaborar registros e encaminhar documentos com as solicitações reivindicadas, provocaram um grande desgaste nas equipes gestoras, que tiveram que lidar com frustrações e impedimentos para atender as solicitações das equipes. Essas situações fizeram com que, muitas vezes, a equipe retomasse o planejamento de implementação da escola de tempo integral, realizasse cortes e adaptações, fazendo com que muitos profissionais (professores e gestores) tomassem a decisão de pedir remoção da escola, uma vez que as frustrações e os impedimentos na realização do planejamento causaram desconforto e situações de conflito na escola.

Não posso desconsiderar as pressões populares por mais instrução, uma vez que a procura por vaga, nas escolas que estavam implementando a extensão da permanência do aluno na escola, aumentou significantemente. O problema é que quando o propósito não é o foco na instrução, mas na solução de problemas sociais, a situação fica complicada, uma vez que a origem dos problemas não está na escola, não é de natureza pedagógica. Por isso, é necessário discutir e refletir a respeito das ações reservadas a escola com a extensão do horário do aluno (PARO, FERRETTI, VIANNA e SOUZA, 1988), principalmente se a Escola de Tempo Integral passa a desenvolver atividades suplementares assistenciais – segurança e alimentação, por exemplo – com o objetivo de garantir a própria possibilidade de transmissão do saber sistematizado.

Na verdade, a falta de políticas eficientes para solucionar problemas sociais

(da saúde, da segurança e de alimentação) acaba sobrecarregando a escola com atividades que extrapolam a sua função específica: o pedagógico. Por outro lado, se a escola não assumir e fizer essas atividades suplementares (PARO, FERRETTI, VIANNA e SOUZA, 1988), pode não haver condições de desenvolver a função pedagógica: o ensinar.

Então, posso concluir que não dá para recusar as atividades suplementares da escola, na medida em que elas auxiliam e, muitas vezes, garantem a viabilidade da realização do trabalho pedagógico. Mas aí mora o perigo: uma vez que "a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber", (PARO, FERRETTI, VIANNA e SOUZA, 1988, p. 15), tais atividades acabam ocupando o lugar da produção de saberes, descaracterizando o principal papel da escola.

Como manter o equilíbrio entre o trabalho de produção de saberes, papel privilegiado da escola, e o desenvolvimento das atividades supletivas para garantir o exercício das funções pedagógicas? Como deixar claro o propósito de que as atividades supletivas estão subordinadas ao pedagógico? Essas questões perturbam meus pensamentos. Se, por um lado, há uma saída com o reconhecimento da importância do trabalho coletivo na escola para a construção do Projeto Pedagógico, de outro lado há um grande desafio para o gestor: coordenar a construção do trabalho coletivo coerente e articulado, trabalho que "exige empenho, paciência, persistência e crença naquilo que se quer" (FUSARI, 1980, p. 70).

Reconheço que é uma tarefa muito difícil, apesar de ter a importância reconhecida por muitos profissionais da escola. Há necessidade de o trabalho coletivo ter uma vasta lucidez, por parte de todos os profissionais, sobre a escola e suas necessidades, seus problemas e sobre as causas de seus problemas. Mas isso demandaria muito da vontade e da capacidade de cada um.

Em suma, o primeiro embate da realização do trabalho coletivo é a existência de uma visão distorcida dos problemas da escola e, vou além, esse problema não está só na escola. Infelizmente está em toda Secretaria Municipal de Educação (SME), pois não há um trabalho coletivo articulado e coerente, cada departamento e coordenadoria olha para lados diferentes, não há um foco coletivo do trabalho, cada um tenta resolver os seus problemas individualmente. Reconheço, também, que isso é decorrente da sociedade individualista em que vivemos, portanto questão da sociedade capitalista e, consequentemente, com reflexos nas escolas.

1.6. Planejamento Educacional e Avaliação na Escola

O módulo "Planejamento como Instrumento de Gestão da Escola" foi ministrado pelo professor Dr. Newton Bryan, tendo como perspectiva o planejamento educacional em dupla dimensão: processual e pedagógica.

Um dos textos discutidos foi de Friedmann (2006), que apresentou uma sistematização das teorias de planejamento e nomeou Saint Simon como o pai do planejamento científico, observando que este considerava a probabilidade de constituir o caminho futuro da sociedade de acordo com um plano abrangente, feito pelos cientistas (médicos), com competência de prognosticar os resultados futuros de ações

presentes e que permitiria "que a sociedade controlasse seu destino (...) os engenheiros, empresários e banqueiros-financistas o construiriam; os artistas, escritores e músicos (...) seriam seus ideólogos; e os líderes políticos, que regeriam o seu conjunto" (FRIEDMANN, 2006, p. 70).

Porém o texto que mais me impactou foi de Luckesi (1992), pois o autor fala sobre a intencionalidade da ação humana, o agir com planejamento para atender as necessidades individuais ou coletivas:

> O que significa que temos por obrigação buscar o máximo possível de compreensão das determinações de nossa ação para que possamos propor fins e meios os mais sadios para o ser humano, seja no que se refere aos efeitos imediatos ou subsequentes, seja no que se refere aos efeitos individuais ou coletivos. Afinal, somos, individual e coletivamente, resultado de nossa ação. (LUCKESI, 1992, p. 117)

Em seguida, ele fala que toda a ação é política, pois está comprometida com a construção da sociedade. "Agir, como se nossos atos individuais e particulares não fossem políticos, é um modo de contribuir para a construção de consequências maléficas para o ser humano ao longo do tempo" (LUCKESI, 1992, p. 117).

Outro ponto é a intencionalidade humana. Para o autor, "o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido" (LUCKESI, 1992, p. 117). Justificando que a intencionalidade humana é impregnada de valores: na origem de toda ação humana há uma escolha, uma tomada de decisão, aceitando umas e rejeitamos outras coisas de acordo com o valor que se dá às coisas ou fatos.

Isso implica em avaliar, em dar valor, em posicionar-se, por isso o planejamento não é uma ação neutra, não implica somente em ter um bom roteiro, mas, sim, principalmente, em discutir e refletir "a respeito do significado social e político da ação que se está planejando" (LUCKESI, 1992, p. 118).

Para Luckesi (1992)

> O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (p. 119)

Novamente, me encontro refletindo sobre o trabalho coletivo na escola e o papel do diretor na coordenação de situações em que todos pensam e decidem juntos: o que e como fazer, para que haja percepção de que determinações individuais não são suficientes para atender as necessidades do coletivo da escola.

Como já relatei anteriormente, é um grande desafio para o gestor da escola ser o coordenador das tomadas de decisão coletivas para a escola. "Para isso, terá de saber ouvir, dialogar, trabalhar, para que se chegue a um consenso do que vai ser

construído coletivamente; e, então, a partir daí, ele terá de ser o polo de coordenação dessa atividade" (LUCKESI, 1992, p. 125).

1.7. Planejamento Educacional e Avaliação na Escola de Tempo Integral

Posso reportar, aqui, que a ideia de planejamento é discutida diariamente no cotidiano escolar, tanto no como planejar o que tenho que fazer no dia de trabalho, quanto na vida pessoal. Viver é planejar, é atuar, é estar presente.

Na escola, o planejamento é a base sólida do sucesso das ações do coletivo de profissionais, isso por ser a escola um lugar privilegiado para a construção de conhecimento: nela as pessoas são levadas a pensar, refletir e compreender a realidade que vivenciam diariamente.

Por isso, o ato de planejar não pode ser visto como um simples ritual que deve ser cumprido como uma obrigação burocrática, mas como um ato político.

E isso fica claro no texto do professor Dr. Newton Bryan (2009), ao relatar que, no processo de tomada de decisão, identificam-se três tipos de conhecimentos: o institucional, o acadêmico e o informal ou tácito. Sendo que, o conhecimento institucional:

> compreende principalmente as regras explícitas do funcionamento das organizações (legislação, normas e regulamentos) e dados de natureza quantitativa do sistema. Esse conhecimento, em parte, é acumulado na forma de manuais, coletâneas de leis e portarias ou banco de dados informatizados. (BRYAN, 2009, p. 48)

Isso é bem verdade. Basta consultar a Biblioteca Jurídica no portal da Prefeitura de Campinas, que encontramos um rol de tipo de pesquisa: lei, resolução, comunicado, portaria, regimento, parecer... Por exemplo, a Resolução SME Nº 5/2014, publicada no Diário Oficial do Município, em 10 de março de 2014, que Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto «Escola de Educação Integral (EEI)."

No entanto, nem todas as escolas incentivam a discussão sobre o Projeto Pedagógico (PP) que desenvolvem no início do ano letivo, o que constitui um enorme problema, pois, dessa maneira, o PP não contempla totalmente as necessidades da vida escolar. E, para piorar, acaba sendo elaborado somente pelos gestores da escola, deixando para os professores a parte do plano de ensino da sua turma. Já trabalhei como professora em uma escola em que o PP era uma verdadeira colcha de retalhos, cada um fazia a sua parte e depois juntavam as partes para formar o todo. Era um trabalho desconectado e em nenhum momento ocorria a discussão coletiva sobre as necessidades reais da escola. A única preocupação pertinente era elaborar o documento como uma obrigação burocrática e cumprir o prazo de entrega. No decorrer do ano letivo o documento não era revisto, retomado, discutido ou reavaliado.

Então, eu pergunto, qual o sentido de realizar um PP assim? Sinto a necessidade de explicitar e rever o fazer do Projeto Pedagógico de maneira coletiva, em que

todos os profissionais da escola se envolvam plenamente durante todo o ano letivo, para que todos tenham certeza de que fazem parte desse coletivo e, quando surgem problemas na escola, que estes sejam vistos por todos e que todos assumam responsabilidade para pensar e propor possíveis soluções coletivamente.

Outro tipo de conhecimento apresentado pelo professor Dr. Newton Bryan (2009), é o conhecimento acadêmico: "produto da pesquisa científica, tem como característica seu caráter abstrato aspirando ao geral; é de natureza teórica ou fortemente embasado em teorias. Encontra-se, predominantemente, acumulado na forma de textos e difundido através de cursos, conferencias, artigos e livros" (BRYAN, 2009, p. 48).

Posso exemplificar o conhecimento acadêmico com Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma Proposta em Construção no Município de Campinas. Este Projeto Piloto tem como objetivo oferecer subsídios para o processo de implementação da Escola de Educação Integral (EEI) nas escolas de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME). Nele, estão explicitadas as concepções de Educação Integral que deram base à proposta a ser adotada e os princípios que definiram a organização dos tempos, espaços, matrizes curriculares e jornadas, decorrentes dessa concepção. O documento aponta, também, que, historicamente, o debate em torno da Educação Integral no Brasil tem como ponto forte de referência histórica os ideais de educação democrática propostos por Anísio Teixeira (1996) e que, a partir dos anos 80, o tema ganha outra dimensão e caráter, refletidos na legislação educacional. Destaco alguns estudiosos sobre o tema da Educação Integral e a Escola de Tempo Integral, dentre eles estão Cavaliere (2009), Gonçalves (2006), Nóvoa (1995) e Pistrak (2003).

Sobre o terceiro tipo de conhecimento, o difuso, tácito ou popular, Bryan (2009) relata que:

> de natureza pessoal, é produzido durante o trabalho cotidiano por todas as pessoas. Como não é sistematizado, é de difícil transmissão através de mecanismos formais. Existe uma modalidade de conhecimento altamente impregnada de realidade vivida pelas pessoas e, logo, envolve também sentimentos, paixões, desejos e valores. (BRYAN, 2009, p. 49)

Neste tipo de conhecimento, o professor faz menção a Paulo Freire (1987) na obra "Pedagogia do Oprimido", que tem como ponto de partida a ideia de homem como ser "inconcluso" e com consciência da sua inconclusão; um ser histórico e social que deseja ser sujeito da sua existência. Paulo Freire (1987) contesta a concepção "bancária" de ensinar conteúdos congelados e pré-definidos e defende uma concepção "libertadora" de educação escolar.

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 1987, p. 70)

É preciso, urgentemente, voltar a ler Paulo Freire (1987). Preciso sair debaixo da terra e respirar os bons ares das leituras de Paulo Freire (1987) que teve toda a sua vida devotada à construção de uma educação libertadora, capaz de instrumentalizar as camadas populares para enfrentar as relações opressoras do sistema capitalista.

Enfim, este módulo proporcionou a provocação ao realizar uma releitura da obra "Pedagogia do Oprimido" e pude retomar as ideias de ensino articulado a partir da realidade local, interagindo no processo com o conhecimento científico, valorizando os saberes prévios e populares para a construção de novos saberes, possibilitando uma leitura ampliada da realidade social, econômica e política. Assim, a educação é considerada como um ato político e de transformação social, uma possibilidade de sair debaixo da terra.

Pra mim, é por isso que, ao falar da importância do saber popular, é preciso falar de Paulo Freire (1987) e da sua Pedagogia do Oprimido, que deixa claro que as classes populares são detentoras de saberes não valorizados, mas que, quando reconhecidos, podem provocar superação da condição de oprimidos. Por isso, acredito que Paulo Freire (1987) estava muito além de seu tempo, sendo que suas obras foram construídas em sua prática de educador e no exílio. Considero-o um intelectual esplêndido, que mostrou a profunda coerência entre teoria e prática da educação, um educador revolucionário, que me mostrou a importância da educação como ato político, ao apresentar possibilidades de superação e de emancipação.

Ao reler o livro, percebi uma preocupação com o processo de aquisição do conhecimento para que este possa propiciar ao oprimido a capacidade de compreender os mecanismos de opressão da sociedade, compreender sua posição nessa sociedade e promover uma postura crítica a partir da conscientização de sua condição. Para Freire (1987), sair da condição de oprimido não é passar a ser opressor, mas, sim, propor uma nova relação em que haja igualdade entre todos visando um bem comum, e propõe uma pedagogia dialógica que parte da problematização da realidade dos educandos para a intervenção na sociedade em que vive. "A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (FREIRE, 1987, p.102).

1.8. Relação do trabalho e profissão docente

O módulo foi ministrado pela professora Dra. Aparecida Neri de Sousa e teve o objetivo de analisar o sentido do trabalho na sociedade contemporânea, considerando, para tanto, uma de suas principais instituições: a escola.

Iniciou-se propondo uma contribuição de enfoque sociológico, ao dialogar com outros campos do conhecimento, tais como história, economia, psicologia, antropologia, filosofia e política. Em seguida, propôs a análise das mudanças nas relações de trabalho desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, ou seja, do final do século XIX até os anos 1970, no Brasil.

Para tanto, o módulo propôs estudar em termos epistemológicos a gênese do

trabalho na sociedade capitalista discutida com a contribuição dos autores clássicos em sociologia, como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim . As categorias de exploração no trabalho, relações de dominação e coesão social, constituíram as bases teóricas das discussões.

Outro ponto abordado foram as mudanças no mercado e as relações de trabalho a partir do século XIX, com suas contradições no permanente processo de expansão da "missão civilizatória do capital", bem como relações, estruturas e processos em constante mudança, que corroboram para antagonismos, tensões. Mas também há conquistas sociais, observadas em diferentes momentos históricos. A constituição da sociedade salarial e suas metamorfoses foram objeto de análise do módulo.

Foi proposto, também, observar as mudanças no mundo do trabalho, consideradas de uma forma geral e na singularidade da Região Metropolitana de Campinas, evidenciando, assim, as especificidades de fenômenos sociais mais amplos, quando vividos singularmente, regionalmente.

O módulo foi o mais difícil, quase desisti, só não parei porque os colegas da turma me deram força e apoio para continuar. Muitas coisas aconteceram nesse período: problemas de saúde, cirurgia marcada e dificuldades no trabalho. Enfim, superei e sobrevivi a este módulo do curso. Sinto muita dificuldade em reportar, aqui, que muitos textos importantes que eram de leitura obrigatória para este módulo do curso, não foram lidos e, na verdade, retomo aqui os registros das discussões e reflexões feitas por mim durante as aulas.

Na primeira aula, a professora Dra. Neri de Sousa relatou que não utilizaria o termo gestor, que implica em gerente ou gerencia, sendo diretor e coordenador mais adequados para denominar os profissionais da educação. Em seguida, justifica o emprego desta terminologia para identificar os profissionais da educação, o diretor escolar não pode ser um gerente, ter um trabalho individual de chefia ou de comando, o diretor escolar não pode ser um capataz do Estado, um fazedor de tarefas. Não é culpa do diretor escolar se, na verdade, há uma pressão do sistema para forçá-lo a se tornar um capataz, tornando difícil organizar a escola como um lugar em que o aluno vá para aprender e se fazer humano.

Penso que, na verdade, os gestores ou diretores das escolas sofrem a pressão para fazer da escola uma empresa, para focar na produção de índices altos de avaliação, impregnados de competição entre os profissionais da escola e entre uma escola e outra. É a crueldade do sistema capitalista, presente na escola, que propaga o individualismo, a competição, como uma ideologia empresarial atuando nas relações humanas no interior da escola.

Encontrei, nas minhas anotações de aula, comentários sobre o livro "Gestão Democrática da Escola Pública", de Vitor Henrique Paro (2000), que trata de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública da rede estadual de São Paulo. O autor fala sobre a gestão escolar democrática como uma utopia, algo que ainda não existe, mas é desejável. "A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo" (PARO, 2000, p. 7).

Assim, a escola não pode ser vista como uma empresa no sentido capitalista,

não há uma apropriação do trabalho alheio, a escola é diferente, seu objetivo é formar indivíduos autônomos e críticos. Por isso, o diretor escolar só pode coordenar o trabalho de forma democrática, desenvolver um trabalho coletivo, não de cobrador ou fiscalizador do trabalho do outro. Neste sentido, ser gestor como gerente é negar o ato educativo, enquanto que o diretor precisa ser um educador que coordena o trabalho coletivo da equipe escolar. Trata-se de um trabalho de ouvir, de convencer e de conquistar aliados para atingir o objetivo do coletivo.

Voltando para os registros da aula, a professora Dra. Neri de Sousa fez uma breve explanação histórica sobre a análise das mudanças nas relações de trabalho escravo para o trabalho livre. Relatou, também, a importância do trabalho na sociedade contemporânea e fez uma recuperação histórica do processo de constituição da sociedade salarial desde o século XIX. Para tanto, passou brevemente pelos fundamentos de Marx, Weber e Durkheim, sobre as teorias da exploração do trabalho, as relações de dominação e coesão social e, também, a solidariedade. Falou, também, sobre as mudanças no mercado e nas relações de trabalho, suas contradições no permanente processo de expansão da missão do sistema capitalista. E continuou falando das relações, das estruturas, dos processos em constante mudança e antagonismos, das tensões e das conquistas sociais que ocorreram em diferentes momentos históricos.

1.8.1. A Relação de trabalho e a Profissão Docente na Educação Integral

São relevantes as contribuições de Marx, Weber e Durkheim para a educação, uma vez que as ideias desses autores influenciaram e continuam influenciando o pensamento da educação na atualidade.

O que fica em mim sobre o pensamento marxista, além da enorme contribuição à sociologia contemporânea, é uma visão humanista, a necessidade da libertação do homem a partir da tomada de consciência da condição de exploração que o sistema capitalista impõe, principalmente da dominação política de classe. Em suas obras, encontram-se definições de Estado, luta de classe, dominação política e exploração. Foi Marx que, na sua época, pretendeu revolucionar o mundo burguês, apresentando a necessidade de fundar um novo tipo de sociedade, abolindo o abuso de poder do Estado e de toda dominação de classe.

Já Durkheim me marcou mais pelo lado do método do que pelas suas interpretações que, por influencia de sua época, centravam ênfase na organicidade, na anomia e na patologia. Em seus pressupostos, o coletivo prevalece sobre o individual, ou seja, a sociedade prevalece sobre o indivíduo, todas as representações são produto do coletivo. Seu estudo está no reconhecimento da existência de uma "consciência coletiva" para descrever o caráter de uma sociedade particular.

O que as pessoas sentem, fazem, ou pensam é independente de suas vontades, pois é um comportamento estabelecido pela sociedade. Então, os métodos de educação de cada sociedade estão no formato de como uma sociedade disciplina e integra, através da educação.

Com Weber, me parece ser mais fácil, principalmente no quesito da domi-

nação. Para o autor, a preparação do individuo para a vida social (a educação) é um mecanismo que contribui para a manutenção de uma situação de dominação (obediência) de um grupo em relação a outro, seja a dominação racional, carismática ou tradicional.

Nos três momentos, sob a ótica dos três pensadores, fica fácil de ver o cotidiano da escola, seus conflitos, lutas e enfrentamentos na busca de superar a exploração do modo capitalista. Encontramos, também, a busca da efetivação do trabalho coletivo, de uma consciência coletiva. Já com as definições dos tipos de dominação, vemos como a escola é palco de relações de poder, logo, de dominação, tanto a racional, como a tradicional e também a carismática.

2. A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral.

Por que falar em Educação Integral? Explico: nós gestores da SME estamos vivendo um momento de implementação de um Projeto de Educação Integral em algumas escolas e nos encontramos totalmente perdidos. Sinto que preciso estudar mais, pesquisar outras experiências de Educação Integral para ter subsídios para pensar essa nova escola. A maneira como planejávamos não serve mais, não atende as necessidades atuais. É preciso pensar em uma outra organização de escola, outra vida escolar para os alunos, não dá para fazer as mesmas coisas como antes.

O problema maior é que as condições materiais, estruturais e financeiras da escola, continuam as mesmas.

2.1. A história e experiências de Educação Integral do Brasil

Considerando as pesquisas de programas de Educação Integral que fiz para este memorial, descobri que a ideia não é nova: no Brasil, teve inicio com as ideias escolanovistas, tomando forma em defesa da escola pública de qualidade.

Apesar de outros programas terem surgido no decorrer do tempo, apresentarei apenas os que considero mais importantes, por possuírem uma proposta pedagógica desafiadora, na organização de tempos e espaços, e também do trabalho pedagógico da equipe escolar.

Antes de iniciar com as propostas, destaco três educadores brasileiros marcantes: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire com uma breve biografia. Foram muitas as contribuições teóricas e práticas deixadas por eles para a realização de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

2.1.1. Grandes pensadores da Educação Integral

Anísio Teixeira

A semente da concepção de Educação Integral foi plantada pelo educador Anísio Teixeira. Baiano, nascido em 1900, que morreu no Rio de Janeiro, em 1971. Fez bacharelado em Direito na antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922.

Em 1924, recebeu o convite do governador Francisco Marques de Góes Calmon para ocupar o cargo de inspetor geral do ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, cargo que exerceu de 19 de abril de 1924 a 1929.

> Ainda no exercício dessa função, voltou, em meados de 1928, à América para um curso de dez meses no Teachers College (Escola de Professores) da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde obteve o título de Master of Arts, com especialização em Educação. Foi nesse período que se aproximou de John Dewey e William Heard Kilpatrick, educadores e sociólogos norte americanos que muito influenciaram as ideias educacionais no mundo na primeira metade do século 20. (FARIAS, AMARAL e SOARES, 2001, p. 208)

Em 1930, publicou a primeira tradução dos ensaios de Dewey, com o título "Vida e Educação". Em 1931, voltou para o Rio de Janeiro, como funcionário do Ministério da Educação e Saúde e, depois, como o cargo de diretor geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1935). Nesse período, teve a oportunidade de conduzir a reforma educacional que deu início a um conjunto de medidas organizacionais no sentido de dar uma estrutura ao ensino nos vários níveis, do Primário ao Superior.

Em 1932, assinou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", regido por Fernando Azevedo (2010). Essa luta de Anísio, preconizava a mesma educação básica para todos: gratuita para que todos tivessem acesso ao mesmo tipo de educação; laica, o que significava sem a gerência da igreja. Por isso, foi chamado de populista, estatizante e ateu.

Por motivos políticos, pediu demissão e refugiou-se na fazenda em sua terra natal, por todo o período do Estado Novo, de 10 de novembro de 1937 a 29 de outubro de 1945. Em 1946, a convite de Julien Sorell Huxley, primeiro secretário executivo do recém-criado Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), assumiu o cargo de conselheiro de Educação Superior (1946-1947).

Ainda em 1947, é convidado por Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para o cargo de secretário de Educação e Saúde deste Estado (1947-1950), voltando ao cenário educacional do País. Nesta pasta, Anísio funda o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, que procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, atentando para questões como a alimentação, a preparação para o trabalho e a cidadania.

> Esse modelo configura experiência inédita nos anais brasileiro da educação. Sua concepção de escola era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela UNESCO em outros países. (FARIAS, AMARAL e SOARES, 2001, p. 208)

Em 1951, a convite do ministro da Educação, assumiu a Secretaria Geral da Campanha (1951-1964), que, posteriormente, tornou-se a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), fundada por ele, que impulsionou os Cursos de Pós-Graduação no Brasil. No ano seguinte, 1952, sucedendo Murilo Braga de Carvalho, assumiu, também, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

> O professor Anísio Teixeira inaugurou no INEP a etapa da pesquisa sociológica na educação, ou seja, não acreditava ser possível fazer educação sem pesquisar em profundidade que país se tem, quais as necessidades do mercado de trabalho.. (FARIAS, AMARAL e SOARES, 2001, p. 208)

Em 1958, atendendo ao convite do secretário geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), integrou uma comissão de peritos em assuntos educacionais, especialmente escolhidos para procederem com um levantamento crítico do programa de Educação da União Pan-Americana.

Em 1962, no governo de João Goulart, foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação, sendo relator do Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE/62. No ano seguinte, tornou-se presidente da Comissão Nacional do Ensino Primário. Participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, promulgada em dezembro de 1961.

Com Darcy Ribeiro, um dos idealizadores da Universidade de Brasília, participou de sua concepção e administração (1960-1964), nos seus primeiros prédios, onde funciona hoje a Faculdade de Educação.

Em 1964, com a instalação do governo militar, Anísio Teixeira foi afastado de suas funções e aposentado compulsoriamente. Viajou para os Estados Unidos, atendendo aos convites das Universidades de Colúmbia (1964), Nova Iorque (1965) e da Califórnia (1966), para lecionar como professor visitante.

Em 1966, retornou ao Brasil e continuou seu trabalho como membro do Conselho Federal de Educação (CFE), de 1966 a 1971. Tornou-se consultor para assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), atuando de 1966-1971.

No ano 1969, publicou seus dois últimos trabalhos: "Educação e o Mundo Moderno" e "Educação no Brasil". "No dia 11 de março daquele ano, uma quinta-feira, por volta de 11h30, deixou a sede da FGV, rumo ao apartamento de Aurélio Buarque de Holanda, onde não chegou. Foi encontrado morto no poço do elevador do edifício em que morava o escritor" (FARIAS, AMARAL e SOARES, 2001, p. 208).

Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro nasceu em Minas, em 1922. Formou-se em Antropologia em São Paulo (1946) e dedicou seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia. Neste período, fundou o Museu do Índio e criou o Parque Indígena do Xingu.

A partir de 1955, dedicou-se à educação Primária e Superior. Criou a Universidade de Brasília e foi Ministro da Educação. Foi Ministro Chefe da Casa Civil e coordenou a implantação das reformas estruturais. Quando aconteceu o golpe militar de 1964, foi lançado ao exílio. Morou em vários países da América Latina e conduziu programas de reforma universitária, com base nas ideias que defendia em "A Universidade Necessária".

Escreveu cinco volumes de seus "Estudos de Antropologia da Civilização": "O

processo civilizatório"; "As Américas e a Civilização"; "O dilema da América Latina"; "Os Brasileiros: 1. Teoria do Brasil"; e "Os índios e a Civilização", com versões em diversas línguas. Neles, propõe uma teoria explicativa das causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos.

Ainda no exílio, começou a escrever os romances "Maíra e o mulo" e, já no Brasil, escreveu dois outros: "Utopia selvagem" e "Migo". Publicou "Aos trancos e barrancos", que é um balanço crítico da história brasileira de 1900 a 1980. Publicou também uma coletânea de ensaios insólitos "Sobre o óbvio", e um balanço de sua vida intelectual "Testemunho". Seu último livro publicado é "A fundação do Brasil", um resumo de textos históricos dos séculos XVI e XVII, precedidos de um longo ensaio analítico sobre os primórdios do Brasil.

De volta ao Brasil em 1976, continuou a dedicar-se à educação e à política. Elegeu-se vice-governador do estado do Rio de Janeiro, foi secretário da Cultura e Coordenador do Programa de Educação, implantou, aproximadamente, 500 CIEPs, que são grandes escolas de turno completo para crianças e adolescentes (HEYMANN, 2012, p. 265).

Criou, então, a Biblioteca Pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvin, o Centro Infantil de Cultura de Ipanema. E o Sambódromo, em que colocou 200 salas de aula para fazê-lo funcionar, também como uma enorme escola primária.

Elegeu-se senador da República e foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Faleceu em 1997, ano que dedicou-se a organizar a Universidade Aberta do Brasil, com cursos de educação a distancia e a Escola Normal Superior, para formação de professores.

Paulo Freire

Seu nome de batismo foi Paulo Régis Neves Freire, pernambucano, nasceu em 1921, na cidade do Recife. Foi alfabetizado pela mãe. Com 10 anos de idade, a família se mudou para a cidade de Jaboatão. Com 22 anos de idade, Paulo Freire começou a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife. Enquanto cursava a faculdade, começou a lecionar no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife.

Em 1947, foi contratado para dirigir o Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde entra em contato com a alfabetização de adultos. Em 1958, participa de um congresso educacional na cidade do Rio de Janeiro, onde apresenta um trabalho sobre educação e princípios de alfabetização, com a ideia que a alfabetização de adultos deve estar pautada ao cotidiano do trabalhador, para poder conhecer sua realidade e inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política.

Em 1964, foi convidado pelo presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. Logo após o golpe militar, o trabalho de alfabetização de Paulo Freire foi considerado uma ameaça à ordem, pelos militares. Viveu no exílio no Chile e na Suíça, onde continuou produzindo conhecimento na área de educação. Sua principal obra, "Pedagogia do Oprimido", foi lançada em 1969, na qual detalha seu trabalho de alfabetização de adultos. Esta obra foi traduzida para 20

idiomas.

> Intelectual chamado de "educador popular" é o professor brasileiro mais conhecido no mundo. Foi criador de uma teoria epistemológica de aprendizagem [...] e é também o cidadão brasileiro mais condecorado do País. Foram 39 títulos de Doutor Honoris Causa – 34 em vida e cinco in memoriam – e mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei Federal nº 12.612, de 13/4/2012. (ALERARO, 2015)

Em 1979, retornou ao Brasil, após a Lei da Anistia. Durante o governo da Prefeita de Luiza Erundina, na cidade de São Paulo, exerceu o cargo de secretário municipal da Educação, onde realizou um belo trabalho, no qual começou a assessorar projetos culturais na América Latina e África.

Morreu na cidade de São Paulo, de infarto, em 02 de maio de 1997.

> Não queremos colocar aqui que Freire é o único a nos apontar possíveis caminhos para uma educação integral: apenas consideramos que ele tem contribuições que podem colaborar quando queremos mais educação para ser mais e para aprender a gostar de gente. (HENZ, 2012, p. 83-84)

2.1.2. Experiências de Educação Integral

Escola Parque

Foram as primeiras experiências de Educação Integral em escolas públicas no Brasil, foram implantadas na Bahia, pelo educador Anísio Teixeira, na década de 1950. Concebidas a partir das concepções da pedagogia escolanovista de Dewey, tendo a concepção experimentalista do aprender fazendo no cerne do trabalho dos professores das Escolas Parque.

O trabalho nestas escolas "privilegiava no currículo as chamadas ciências da natureza e os estudos concretos e seu significado influenciaram outros projetos de educação integral" (CARLINI, 2012, p. 440). A ideia da Escola Parque não floresceu como política pública no Brasil, mas na cidade de Brasília ainda existe uma Escola Parque semelhante as idealizadas por Anísio Teixeira.

Ginásio Vocacional

Foi uma proposta pedagógica implantada no Estado de São Paulo para o atendimento de adolescentes de 11 a 14 anos, na década de 60. Semelhante à proposta da Escola Parque, sob a influencia da pedagogia de Dewey, privilegiava o estudo do meio e as oficinas, conciliando aulas teóricas com aulas práticas. Liderado pela professora Maria Nilde Mascellan, reunia um grupo de educadores que buscava a renovação do ensino e a formação de professores, apostando na valorização de uma formação abrangente, que contemplasse todas as áreas do saber.

Uma das inovações do Ginásio Vocacional (GV) foi a proposta de core curri-

culum (núcleo curricular), em que todas as disciplinas trabalhavam seus conteúdos a partir de uma questão inicial, estudada sob o prisma de cada uma das áreas. Essa questão era escolhida em uma Assembleia com a participação de professores e alunos. No final do bimestre, os resultados eram apresentados em uma "Assembleia de Síntese" (MASCELLAN, 1999).

Esméria Rovai foi professora em uma escola de GV desde seu início e lançou o livro "Ensino Vocacional, Uma Pedagogia Atual", que relata suas experiências como professora: o estudo do meio estava presente em todas as séries, alunos da unidade da cidade de Americana ficaram durante quase um mês vivendo em alojamentos nas cidades históricas de Minas Gerais, outros alunos de São Paulo, foram conhecer a cultura cafeeira da região de Batatais, onde se hospedaram em casas das famílias dos alunos do Vocacional da cidade.

As aulas profissionalizantes eram outro eixo dos GVs. Como funcionavam em período integral, algumas horas eram destinadas às artes industriais, economia doméstica e práticas comerciais. Os componentes das disciplinas eram pensados para o entendimento das realidades locais, o que era uma maneira de construir conceitos estudados em sala de aula, unindo teoria e prática.

Esta proposta de Educação Integral foi desmontada pela ditadura militar, por propor uma educação crítica e engajada no processo de mudança social. Considerada perigosa para o Regime Militar na época de 1965, quando muitos professores, orientadores e alunos foram presos sob acusações de subversão.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

Foram implantados no Rio de Janeiro, na década de 80, "desenhadas as linhas políticas e pedagógicas gerais do chamado Plano Especial de Educação" (CARLINI, 2012, p. 441). A proposta pedagógica também tinha as concepções da pedagogia de Dewey, pois Darcy Ribeiro era discípulo de Anísio Teixeira, partilhava os ideais de educação pública.

Na realidade, a proposta buscava a melhoria da qualidade do ensino e outros serviços complementares, como garantia de proteção, tirando meninos e meninas das ruas, em situação de risco, e oferecendo alimentação adequada e outros. As atividades escolares eram compostas por um núcleo comum obrigatório no currículo e por oficinas (atividades complementares) no tempo extra.

O CIEP, como proposta, repensou a escola com outra organização de tempos e espaços. Uma vez que conciliar os tempos dos professores e os tempos dos alunos requer tempo e reflexão para sua organização, sistematização e implementação.

Por isso, o CIEP foi planejado com uma concepção arquitetônica impecável, pelo arquiteto Oscar Niemayer, de forma a garantir espaços adequados para sala de aula, laboratórios, auditório, quadra de esportes, refeitório, enfim, todos os espaços que uma escola precisa ter para acolher bem os alunos e professores.

> No CIEP o gestor e a equipe da Secretaria de Educação, trabalham juntos para elaboração de currículo, garantindo o núcleo comum obrigatório, as oficinas da parte diversificada e também as oficinas

> que complementam o núcleo comum, como estratégia para melhorar o desempenho dos alunos. (CARLINI, 2012, p. 443)

O desafio do CIEP foi fazer uma escola pública diferenciada, uma escola de qualidade, com um novo paradigma que proporcionasse ao aluno uma melhoria do aprendizado. Embora demande mais investimento de recursos públicos e uma maior estrutura, pode-se assegurar a realização do projeto de educação integral com maior efetividade.

Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)

Este programa foi implementado na rede pública do Estado de São Paulo, entre os anos 1986 e 1993, no Governo Franco Montoro, com o intuito de estender o tempo de permanência da criança na escola, oferecer a melhoria nas condições de aprendizagem e a proteção das crianças.

Foi rejeitado por muitos profissionais da rede estadual e sofreu oscilações, mas sobreviveu por um tempo com a militância de um grupo de educadores que atuavam na Secretaria de Educação.

O PROFIC teve a primeira experiência de Educação Integral com parcerias como estratégia de aproveitamento de recursos e de equipamentos públicos, era um trabalho de cooperação com as prefeituras e com as entidades assistenciais.

> Ademais, o PROFIC foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos. (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 72)

O programa sobreviveu passando por sete secretários, mudanças de atores e recebendo novas configurações. Levava em consideração o aspecto sócio econômico que afastava os alunos da escola. Por isso, propunha ir além da função de instrução da escola, agregando a proteção aos alunos em situação de risco. Com o programa, as crianças estariam protegidas da violência, do desamparo, da doença, da fome e da pobreza.

> Propunha-se então uma atuação em duas linhas: no que diz respeito à intervenção na rede de ensino fundamental em funcionamento, a Secretaria de Educação do Estado deveria, nas escolas em que predominassem alunos carentes, instituir o ensino em período integral (opcional) e que se integrassem nesse esforço demais serviços públicos das áreas sociais, especialmente saúde, esportes e cultura. (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 72)

Os alunos do PROFIC tinham as atividades convencionais de Ensino Fundamental e a adição de outras no período de atividades extra-aulas, tais como práticas de esporte, lazer, cultura e reforço escolar. O programa contava, também, com os serviços de assistência social e encaminhamento das crianças aos serviços públicos de saúde, além do fornecimento de material escolar, transporte e alimentação.

Para Di Giovanni e Souza (1999), a ausência de divulgação das informações de estudos sobre o programa, com dados quantitativos, amorteceu a proposta e provocou comentários que o classificaram como megalomaníaco e improvisado.

Os objetivos do PROFIC, segundo Di Giovanni e Souza (1999) eram: a transformação conceitual e prática da escola de Ensino Fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança; a transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança; a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação; estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade; a criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais; a criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança; a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado.

As escolas estaduais tinham que justificar sua participação no programa, pela possibilidade de baixar os índices de repetência e evasão escolar, suprir a ausência dos pais que trabalhavam, oferecer enriquecimento curricular e integrar a comunidade à escola. (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999). E a participação do aluno no programa era facultativa, a decisão era da família.

Em 1991, o governador eleito Luiz Antônio Fleury Filho implementou uma reforma no ensino público, sem deixar lugar para outros programas, por ordem técnica e política.

Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pelo Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

> Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. (BRASIL, 2013, p. 04)

O programa se apresentou como uma estratégia para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da ação de

educar entre os profissionais da educação e de outras áreas por diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Pressupõe uma Educação Integral associada ao processo de escolarização em que a aprendizagem esteja conectada à vida e às possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

> A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2013, p. 05)

O programa procurou o incentivo e apoio de projetos de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013).

O programa implicava em ações desenvolvidas na expectativa da formação integral dos alunos. Para isso, era preciso reconhecê-los como produtores de conhecimento,

> priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. (BRASIL, 2013, p. 10)

O manual do programa orientava as escolas, apontando alguns critérios para selecionar os alunos participantes: com defasagem idade/ano; do 4º e 5º anos e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (alto índice de abandono); de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; os beneficiários do Programa Bolsa Família. O repasse de recursos ao Programa Mais Educação destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, com alunos matriculados no Ensino Fundamental.

2.2. Minhas expectativas da educação integral

O que mais me chama a atenção e me incomoda nos programas de Educação Integral é a concepção de aluno carente e pobre, ao qual falta tudo, falta oportunidade, falta qualidade, falta conhecimento, falta cultura. Na verdade, eles têm muito a nos mostrar, pois tem sua cultura, tem uma produção de arte, tem conhecimentos e muita coisa para ensinar à escola.

Não aceito a priorização da caracterização de alunos carentes da comunidade pobre. A escola não pode realizar seu trabalho a partir da negação, faz-se necessário ver quem eles são, tirar partido da diversidade na riqueza de histórias de vida enquanto meninos e meninas da comunidade, fazendo valer o conhecimento das pessoas reais da comunidade local para mergulhar fundo em suas histórias, em seus conhecimentos de mundo, para conhecer as dificuldades enfrentadas pelas famílias

em relação ao trabalho e ao desemprego. Enfim, conhecer diferentes formas culturais e os problemas que mais afligem os alunos e a comunidade.

Para Arroyo (2012), "estamos em um contexto político novo em que retomar visões e representações sociais e políticas inferiorizantes dos setores populares tem um sentido político especial diante da sua afirmação social na arena política" (p. 39). O que existe nas comunidades é a precarização de direitos e não podemos desconsiderar os movimentos populares que lutam pelo direito de seus filhos a terem uma educação de qualidade.

Sobre os programas de Educação Integral, Arroyo (2012) nos fala que: "esses programas tem como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a esses movimentos sociais por vivencias de tempos-espaços mais dignos" (p. 35). Abrir a escola para ouvir as necessidades da comunidade é o primeiro passo para a comunidade poder ouvir as demandas da escola, um espaço de compartilhamento, um ouvindo o outro, um aprendendo com o outro.

Por isso, a escola não pode achar que é detentora de um saber legítimo e único. Ainda que muitas escolas se constituem como único modelo público da comunidade, único espaço para convivência social, para festas, reuniões ou eventos. A possibilidade de a escola ser o mais aberta possível a torna mais propensa ao compartilhamento de competências e responsabilidades entre a comunidade e a escola.

O importante é deixar bem claro, aqui, que não vejo o compartilhamento de responsabilidades entre comunidade e escola como um modelo no qual um acaba fazendo o papel do outro. A escola não pode resolver os problemas familiares, nem os pais vão assumir o trabalho de ensino nas salas de aula, pois cada um tem a sua especificidade. O fato é que é dever dos profissionais da educação oferecer um ensino de qualidade aos alunos da comunidade que atendemos e, para isso, precisamos proporcionar diferentes vivências, diferentes modos de aprender e por isso precisamos de mais tempo do aluno na escola, para realizar uma educação integrada com a vida. Do Estado esperamos um espaço digno para os alunos, com estrutura, materiais e profissionais formados para trabalhar. Da escola, a comunidade merece que seus filhos tenham uma educação integral, mais humana, mais justa, mais democrática, mais atenta aos novos saberes e questões do conhecimento.

3. As contribuições do CEGE na minha prática

Vivemos um momento em que o conhecimento, o saber profissional e as novas abordagens do mundo do trabalho tem modificado as políticas e as práticas de gestão de pessoas. Essa situação direciona para a necessidade de ser um profissional capaz de assumir responsabilidades e de tomar decisões, buscando soluções em situações complexas, sempre construindo novos saberes. Essas foram as principais razões que me motivaram a fazer a inscrição no CEGE.

Alguns dos assuntos abordados que mais se destacaram por terem originado importantes atividades e reflexões durante a realização das aulas, foram a gestão democrática e o planejamento. A experiência vivenciada durante os outros módulos também forneceu elementos para as reflexões.

Ao me questionar se o CEGE contribuiu na prática de gestora escolar, posso afirmar que sim, o curso de especialização contribuiu muito para minha prática. Justifico ressaltando que a contribuição maior foi o incentivo para a formação continuada, no caso, um estímulo para continuar buscando conhecimentos para melhorar a prática enquanto gestora escolar.

Acredito que é imprescindível que se proporcione ao gestor escolar uma formação permanente, que o possibilite refletir sobre sua prática, repensando os processos pedagógicos que acontecem cotidianamente nas instituições em que trabalha, e redirecionando-os sempre que não estiverem de acordo com o ideal de Educação almejado.

Afirmo, também, que a formação de gestor escolar não é o único elemento necessário para tornar nossas escolas mais democráticas, pois esta transformação é ampla e requer a efetivação de uma política de transformação dos espaços escolares, que engaje toda a equipe escolar e que redirecione suas práticas e concepções. Sei que a proposta do CEGE não era de esgotar o debate, nem apresentar receitas e modelos prontos sobre como ser um bom gestor de escola. Ao contrário, para mim, o curso proporcionou momentos de reflexão e de problematização do trabalho do gestor, com vistas à organização do trabalho coletivo na escola.

Mesmo porque a formação não pode se configurar como único caminho, mas um caminho mais seguro e eficiente que precisa ser percorrido para que se encontre possibilidades para construir uma prática pedagógica coletiva na escola.

Um dos temas mais discutidos nas aulas do curso e mais complexos no processo de gestão escolar e de organização da educação foi a questão do planejamento. Pude observar, nos textos do curso, que, no caminho da educação brasileira, em muitos momentos e experiências o planejamento assumiu uma função fundamentalmente burocrática e de controle do trabalho alheio, como já apontei anteriormente, tanto no âmbito da organização dos sistemas de ensino, quanto no interior de nossas escolas. É neste ponto que eu me deparo com o grande desafio do trabalho do gestor escolar, ao pensar e fazer o planejamento em educação, em uma perspectiva de gestão o mais democrática possível, mesmo que o sistema de ensino não seja democrático, mesmo que a sociedade priorize o individualismo e não o coletivo.

Acredito que fazer uma gestão escolar ser democrática implica em redefinir sua função e sua forma de desenvolvimento e de organização, na perspectiva do planejamento participativo, um trabalho coletivo que vise o bem da escola e a melhoria do trabalho de toda a equipe escolar, consequente e, principalmente, do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, isto é a essência do trabalho como educador. Ainda que existam as forças ocultas e declaradas, o caminho é trabalhar em contraposição aos modelos burocratizados de planejamento, que se alimentam da divisão do trabalho, da fragmentação da ação educativa e de concepções de caráter predominantemente técnico e burocrático do planejamento. A gestão democrática da educação e o planejamento participativo implicam no fortalecimento dos processos e das práticas coletivas de organização da educação e da escola. Em suma, para mim, o planejamento, quando realizado no coletivo da equipe escolar, assume uma função mediadora e articuladora do trabalho coletivo na escola.

Diante disso, percebo que o trabalho do gestor, quando valoriza e aplica a democracia e a participação, exige um aprofundamento nas reflexões e nos fundamentos sobre a participação, sobre seus significados, suas dimensões e suas características. Como gestora na escola, reconheço os grandes desafios que são enfrentados com objetivo de viabilizar a participação dos diferentes segmentos da equipe escolar. Por isso, sei que vale a pena refletir um pouco mais sobre o tema da participação, e não é um tema que se esgota em algumas aulas de um curso de especialização.

Penso também que, se nós gestores da SME estamos diante do grande desafio que é a implementação da escola em tempo integral, a participação no trabalho coletivo da escola será uma provável e respeitável possibilidade de construir um Projeto Pedagógico que atente para as reais necessidades do coletivo escolar.

Então, estamos diante de uma luta, de um conflito de ideias sobre a estrutura da escola e dos meios que devem oferecer uma abertura à participação. Como já foi dito anteriormente, muitos membros da equipe escolar podem estar com ideias e posturas relacionadas aos ideais de Estado e de sociedade, ou seja, aos modelos individualistas.

Já realizamos, nas escolas, os momentos de Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com reuniões semanais ou quinzenais de membros da equipe escolar na busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola e das situações de ensino e aprendizagem, tendo o cuidado em não transformar em uma simples organização formal de espaços de representação, suficientes para levar a termo o necessário avanço da reflexão e discussão coletiva dos problemas e desafios da escola. Ainda assim, sinto que é difícil apresentar, aqui, a ideia de trabalho democrático na escola. É pouco afirmar que é um processo político através do qual as pessoas discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Só quem vive isso na prática é que pode entender.

Considerações Finais

Penso que depende de nós, gestores da SME, que estamos diante de um grande desafio que é a implementação da Escola de Educação Integral, em tempo integral, a participação no trabalho coletivo da escola como uma provável e respeitável possibilidade de construir um projeto pedagógico que atenta às reais necessidades do coletivo escolar.

Se, no início, parecia deprimida, sem esperança, encerro este trabalho com uma breve descrição das situações impactantes que o CEGE proporcionou, com possíveis saídas debaixo da terra, ou seja, com possibilidades de realizar um bom trabalho como gestora de escola.

É certo que não tive em nenhum momento a intenção de fazer um receituário, longe disso, tive, sim, a pretensão de mostrar a situação de descrença e a possibilidade de ter esperança no trabalho do gestor escolar.

Não saio do curso com receitas e sim com possibilidades de trabalho, mas posso afirmar que os momentos de estudo que as aulas proporcionaram não podem

se encerrar com o término do curso.

Deixo, aqui, o meu pedido: nós gestores precisamos muito de momentos de estudo e reflexão em grupos de diretores, vices-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais. Parafraseando o jovem Karl Marx, em 1848, no "Manifesto Comunista": "Proletários de todos os países, uni-vos!" Eu digo: "Gestores! Precisamos nos unir!"

Referências Bibliográficas

ALERARO, Lisete. A Importância de Paulo Freire. Revista Carta Fundamental. Edição 68. maio, 2015.

AQUINO, Júlio Groppa; SAYÃO, Rosely. Da Construção de uma Escola Democrática: a Experiência da EMEF Amorim Lima. ECCOS Revista Científica. vol.6, n. 2, p.15-37. São Paulo: UNINOVE, dez. 2004.

ARROYO, Miguel. Direito a Tempos-Espaços de um justo e Digno Viver. In: MOLL, Jaqueline (et al.). Caminhos da educação Integral no Brasil - Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando (et al.). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete (et al.). Estudo, Pensamento e Criação. Campinas. vol. I, II e III. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

BORGES, Zacarias Pereira. Política e Educação. Análise de uma Perspectiva Partidária. Campinas,SP: Gráfica Faculdade Educação/UNICAMP, 2002.

BRASIL. Manual Operacional De Educação Integral. Ministério da Educação MEC. Secretaria De Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

BRASIL. Programa Mais Educação- Passo a Passo. Série Mais Educação. Ministério da Educação MEC. Secretaria De Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Brasília, 2011.

BRASIL. Educação Integral- Texto Referência para o Debate Nacional. Série Mais Educação. Ministério aa Educação MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

BRASIL. Gestão Intersetorial no Território. Série Mais Educação. Ministério aa Educação MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

BRYAN, Newton Antônio Paciulli. Planejamento Participativo e Gestão democrática: da teoria à ação. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete (et al.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. III. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

CAMPINAS. Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma Proposta em

Construção no Município de Campinas. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Publicação em Diário Oficial do Município em 2014. Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf

CARLINI, Herb. A Construção dos Centros Integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste-SP. In: MOLL, Jaqueline (et al.). Caminhos da educação Integral no Brasil- Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE. Ana. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: Educação e Sociedade. vol. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas, dez 2002.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: Em Aberto. vol. 22, n. 80, p. 51-63. Brasília, abril 2009.

CHAGAS, Marcos; SILVA, Rosemaria Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (et al.). Caminhos da educação Integral no Brasil - Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

COHN, Gabriel (org.). Weber Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2006.

DI GIOVANNI, Geraldo; e SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na Escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: Educação e Sociedade. ano XX, n. 67, p. 70-111. Campinas, agosto 1999.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro fazes das organizações educacionais. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE). Associação Nacional de Política e Administração da Educação.vol. 23, n. 3. Porto Alegre: ANPAE, set./dez.2007.

FARIA, Lia; e NOLASCO-SILVA, Leonardo. Educação Integral de ontem e do Amanhã: o que sobrou pro hoje? Disponível em: www.leonelbrizolaneto.com/trabalhismo/artigos/educacao-integral-de-ontem-e-doamanha-oque-sobrou-pro-hoje/, acesso em 03 de junho de 2015.

FARIAS, Doracy; AMARAL, Luíza; e SOARES, Regina Célia. Biografia de Anísio Teixeira. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 82, n. 200/201/202, p. 207-242. Brasília, jan/dez 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, J. Dois séculos de teoria do planejamento: uma visão geral. In: GIACOMONI, J. PAGNUSSAT, J.L. (org) Planejamento e Orçamento Governamental: Coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

FRIEDMANN, John. Dois séculos de teoria do planejamento: uma visão geral. In:: GIACOMONI, James; e PAGNUSSAT, José Luiz. (orgs). Planejamento e orçamento governamental. vol. 1. Brasília: ENAP, 2006.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. Biografia de Darcy Ribeiro. 1996. Disponível em:

http://www.fundar.org.br/index.php. Acesso em: 18 jun. 2015.

FUSARI, José Cherchi. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. FDE/SEESP, 1980.

GALLO. Silvio. Pedagogia do Risco. Campinas, SP: Papírus, 1995.

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, A.B. et al. Estudo, pensamento e criação. 3ª ed. vol. II. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP e SEESP, 2009.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões Sobre Educação Integral e a Escola de Tempo Integral. Cadernos Cenpec. n. 2. Dossiê Educação Integral. 2º semestre, 2006.

HENZ, Celso Ilgo. In: Paulo Freire e a Educação Integral. Cinco Dimensões para (re)humanizar a educação. MOLL, Jaqueline (et al.). Caminhos da educação Integral no Brasil - Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

HEYMANN, Luciana Quillet. O Arquivo Utópico de Darcy Ribeiro. In: História, Ciências, Saúde. vol.19, n.1, p.261-282. Rio de Janeiro: Manguinhos, 2012.

HOBSBAWM, Eric John. Sobre história. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas Repercussões na Realidade Educacional Brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. n. 65. Brasília/INEP, maio/agosto 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. Série Idéias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl; e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MASCELLAN, Maria Nilde. Uma Pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de desempregados. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1999.

MORYON, Félix García (org.). Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 73, n.174, p. 255-290, maio/ago 1992.

_____. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; e SOUZA,

Denise Rebello de. A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa. n. 65, p.11-20. São Paulo, maio 1988.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RODRIGUES, Jose Albertino (org.). Durkheim. Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANDER, Benno. Gestión educativa en América Latina. 1ª ed., Buenos Aires, Argentina: Troquel Educación, 1996.

SANFELICE, José Luis. Da Pedagogia Colonial à Educação Mercantilista. In: AZEVEDO, Jô; e DIAS, Romualdo (orgs). Educação e diálogo: Encontros com Educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funep, 2011.

_____. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

SEGNINI, Liliana. A mercadoria. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

A Importância do Planejamento na Implantação da Escola de Educação Integral no Município de Campinas

Marcos de Araújo Moura [167]

Apresentação

Este memorial é parte daquilo que vivi e aprendi no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), bem como é o fruto das reflexões que o meu cotidiano escolar me proporcionou.

A teoria ajudou-me a pensar no papel desempenhado pelo gestor dentro da escola e o quanto sua função é importante para a aplicação de mudanças práticas no trabalho escolar.

Os pensamentos e conclusões refletidos aqui apontam que a figura do gestor é muito importante na condução de novas maneiras de enxergar a escola pública como um espaço diverso, tanto cultural quanto socialmente, e que é através da educação que se podem transformar os processos sociais em que vivemos. Além disso, as reflexões apresentadas neste trabalho permitem analisar a importância do planejamento na formulação de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento integral das crianças em idade escolar.

Em especial, trago um pouco da minha trajetória e vivência durante o período de implantação da escola de Educação Integral, uma das primeiras com esse modelo na Rede Municipal de Educação de Campinas-SP. Comento como essa experiência foi capaz de trazer reflexões significativas no meu trabalho como Gestor Escolar, bem como na transformação prática das decisões tomadas pela equipe escolar no âmbito do planejamento e da aproximação com a comunidade, estabelecendo um diálogo mais aberto e democrático entre a instituição Escolar e as famílias dos alunos atendidos.

Portanto, as linhas a seguir tratarão com mais ênfase a influência que o CEGE teve em minha visão sobre Planejamento, ampliando o sentido desse processo, principalmente no tocante ao trabalho do gestor e suas contribuições na formulação e no pensar sobre as políticas educacionais.

1. Minha tragetória

Nasci na cidade de Andradina, no ano de mil novecentos e oitenta e um. Sexto filho, entre sete irmãos, fui criado em um ambiente de muita simplicidade, muito amor, carinho e respeito por meus pais.

Aprendemos desde muito cedo a trabalhar e que na vida teríamos que enfrentar muitas dificuldades e que, se nós nos esforçássemos, alcançaríamos nossos

167 Vice-diretor Educacional na EEI/EJA “Prof. Zeferino Vaz”.

objetivos. Além disso, meus pais sempre mostraram que a honestidade abre muitas portas para a vida, seja no trabalho, na escola e na relação com nossos amigos. E esses princípios foram o alicerce da nossa educação.

Apesar da pouquíssima instrução dos meus pais, sempre contamos com o apoio para estudar. Aprendemos a valorizar a educação desde pequenos e a escola foi o nosso grande instrumento de libertação, dadas às condições em que vivíamos.

Cresci observando muito minhas irmãs mais velhas. Além de estudar, elas tinham que trabalhar. A rigidez de meus pais em educá-las nos princípios morais que eles acreditavam, fazia com que elas trabalhassem nas lavouras e nas casas de famílias, como domésticas. Ainda assim, diante das grandes dificuldades que elas enfrentaram, a escola nunca foi abandonada. Elas sempre estudaram muito e foram minha fonte de inspiração.

Ao observá-las aprendi cedo que a educação era importante. Comecei a ir à escola aos sete anos e meio e sempre acreditei que a escola seria capaz de mudar minha condição social e, acima de tudo, cresci acreditando que se eu estudasse bastante teria condições de ser um homem capaz de ajudar meus pais a terem uma vida melhor e mais digna.

Estudava para dar orgulho para meus pais e sempre que minha mãe ia às reuniões (nunca faltou a nenhuma) voltava com muitos elogios para comigo, dizendo que se orgulhava e que eu deveria continuar a me esforçar. Cada vez que ela dizia aquilo eu sentia-me muito feliz e motivado a prosseguir.

Ingressei no Ensino Médio com a mesma expectativa e vontade de seguir meus estudos. Nesse período, além de estudar, tive que trabalhar bastante para manter as necessidades básicas da minha família, ajudando meus pais nas despesas da casa. Foi um período em que eu amadureci muito e aumentei meu senso de responsabilidade sobre o meu destino e minha futura profissão. Além disso, sabia que a escola aumentava muito as possibilidades de alcançar o sucesso na minha vida profissional e, por isso, procurava aprender o máximo que podia com todos os meus professores.

O tempo foi passando e, no início da década de noventa, minha irmã mais velha começou a frequentar o curso de Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foi a primeira vitória da minha família e, principalmente, da minha irmã. Aquele momento foi uma recompensa por todo seu esforço e um exemplo para os demais irmãos de que poderíamos ser capazes de fazer uma universidade.

Influenciado por ela, comecei o curso de Letras nas Faculdades Integradas Rui Barbosa, em Andradina. Foi um período bastante difícil, pois tinha que conciliar uma jornada dura de trabalho aos estudos, no entanto, foi uma experiência incrível. Apaixonei-me pelo curso e decidi que iria dar aulas nas escolas públicas.

Assumi um cargo de professor de Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, após concurso público. Sempre gostei muito de lecionar, mas senti que estava faltando alguma coisa na minha carreira.

Fui Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, na escola em que leciono. Ocupei a função por três anos, pude vivenciar muitas experiências boas e pude apri-

morar meu trabalho e minha visão sobre educação. Após esse período, ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas, ocupando o cargo de Vice-Diretor Educacional na Escola de Educação Infantil (EEI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Professor Zeferino Vaz, na região sudoeste do município, onde trabalho até hoje.

O contato com a Gestão Escolar proporcionou para mim uma visão muito grande sobre as políticas públicas para a educação. Valorizei ainda mais o papel da escola pública e mantive a crença de que a educação pode mudar significativamente o caminho dos alunos, assim como aconteceu ao longo da minha vida.

Segundo Freire (2005) os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desatento e da miséria. Nesse sentido, minha experiência de vida quebrou essa lógica dominante e mostrou que a escola pode nos libertar e dar-nos capacidade de buscar uma condição social melhor, além de sermos capazes de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Planejamento que orienta e o CEGE

No ano de dois mil e treze as discussões sobre a implantação da primeira Escola de Educação Integral de Campinas intensificaram-se. A Secretaria Municipal de Educação formou uma comissão para estudar e elaborar um relatório que servisse de base para o Planejamento e Implantação da Escola de Educação Integral, analisando inclusive o que estava sendo discutido pelos professores na unidade. Essa comissão, na qual fui membro, era composta por diversos seguimentos, inclusive pais de alunos representantes do Conselho de Escola. Foi um ano de muito estudo e debate entre professores, gestores, funcionários e comunidade.

Ao mesmo tempo eu tive o privilégio de começar o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), oferecido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas. Foi no curso que percebi a necessidade ainda maior de se fazer um planejamento adequado que fosse orientador das ações e do trabalho da gestão escolar, principalmente no momento de Implantação da Escola de Educação Integral.

Conforme Libâneo (2004), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Assim, planejar consiste, antes de qualquer coisa, acreditar que algo pode ser feito para transformar determinada realidade. Os envolvidos neste processo precisam ter clareza daquilo que se pretende alcançar, bem como conhecer o objeto planejado. O conhecimento do objeto planejado, no caso da Implantação da Escola de Educação Integral, se tornou algo essencial, dada a responsabilidade social que a escola ocupa naquela comunidade.

Outro ponto que eu percebia como importante e bastante influenciado pelos estudos no CEGE, foi considerar que a escola deveria se reinventar para atender os alunos. Essa influência foi maior durante as aulas do módulo Gestão Escolar: abor-

dagem histórica, ministrado pelo professor Dr. José Sanfelice[168], em que ele ressaltava que a escola precisava passar por um processo de mudança para servir aos alunos em sua plenitude, respeitando as necessidades do público que ela atende.

Naquele momento, percebi que nossos alunos precisavam que o nosso trabalho fosse melhorado, entendendo que precisávamos pensar, além de outras coisas, em uma matriz curricular diferenciada. Tínhamos que entender que havia expectativas na comunidade a respeito de uma escola de Educação Integral, pois todos esperavam que essa mudança na rotina da escola trouxesse melhorias na qualidade do ensino.

A escola estava empenhada em oferecer práticas diferenciadas de ensino, que garantissem uma melhor aprendizagem e que respeitassem as diferenças culturais e sociais, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, acreditávamos que a escola de Educação Integral promovesse uma maior consciência política dos alunos acerca dos problemas sociais em que estamos inseridos, tornando-os capazes de transformar os espaços através de atitudes cidadãs.

Essa tarefa de pensar a matriz considerando estes aspectos, por si só já era bastante difícil e que até hoje está em avaliação e reflexão. Porém, ainda era preciso pensar em outras adequações que se mostravam necessárias à implantação da Escola de Educação Integral. Entre elas estava a adequação do espaço escolar (reestruturando-o fisicamente) e a reorganização do trabalho de todos os funcionários.

Neste contexto de transformação/readequação, o CEGE começou a abrir meu pensamento e a reforçar aquilo que eu considerava ser o trabalho do gestor no processo educacional: liderar essa transição e buscar as parcerias necessárias para que o projeto desse certo. Diante das condições de trabalho, essa tarefa não foi fácil. Vi que deviríamos planejar melhor as ações para que os objetivos da Escola de Educação Integral fossem alcançados, enfim, que a aprendizagem dos alunos melhorasse. Ao mesmo tempo, tínhamos a tarefa de mostrar para a comunidade que a melhoria na aprendizagem estava para além da ampliação do tempo dos alunos na Escola. Para isso, exploramos muito as reuniões de Conselho de Escola para debater com as famílias as mudanças que estavam por vir. Em algumas destas reuniões tivemos a presença de membros da Secretaria Municipal, com os quais a comunidade escolar pôde tirar algumas dúvidas sobre a implantação da escola.

Dadas às condições que tínhamos e o desejo de propor um modelo de escola de Educação Integral que fosse eficiente, muitos foram os problemas/barreiras que deveriam ser superados. Uma delas era quebrar essa concepção de Educação Integral existente, em que se entende que basta a ampliação do tempo das crianças na escola para alcançar uma melhor aprendizagem.

O contexto nos mostrava que era primordial fazermos um bom planejamento. Isso não significava que ele deveria ser uma fórmula mágica para a solução dos nossos problemas, mas que fosse capaz de dar-nos clareza sobre o trabalho que estávamos fazendo e viríamos a fazer.

O planejamento orientaria não só o trabalho no dia a dia da escola, mas daria

168 Professor Dr. José Luís Sanfelice, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

oportunidades para que a Secretaria de Educação pudesse levantar dados e informações que favorecessem a implantação das condições de funcionamento ideal da escola.

Segundo Vasconcellos (2000) planejar é antecipar mentalmente um conjunto de ações a ser realizada e agir de forma como foi previsto. É valido ressaltarmos que o ato de planejar pode ser uma obra de um grupo, bem como de uma só pessoa.

Entendo que a pessoa com mais condições de fazer esse procedimento dentro da escola é o gestor, no entanto, quando o grupo (funcionários, professores, pais e alunos) participa desse processo a tendência é que o planejamento atinja uma maior legitimidade, dando a ele um caráter mais democrático. Essa concepção é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que propõe no artigo 14 que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

Segundo Luckesi (2008), o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.

Deste modo, os vários atores envolvidos nessa fase de construção do modelo da escola que queríamos para nossos alunos deixavam suas contribuições pessoais. É fato que nem todas as contribuições puderam ser inseridas, considerando que o funcionamento da escola era muito complexo e algumas decisões caberiam ser tomadas nas instâncias superiores. No entanto, apesar da falta de mais espaços e tempo de discussão, foram feitos vários apontamentos que, inclusive, viriam a ser concretizados.

Mais do que nunca, o planejamento mostra-se um instrumento que procura perceber a realidade e dar condições para que todos possam diagnosticar os problemas e, acima de tudo, prever mecanismos para resolvê-los. Esse processo permite à gestão conhecer melhor a instituição escolar e a comunidade em que ela está inserida, planejando as ações e elaborando o Projeto Pedagógico de modo a atender efetivamente as necessidades do lugar.

Para Vasconcellos (2000) o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Deste modo, fica reservado ao planejamento a função de direcionar o trabalho de forma que este aconteça de maneira consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças.

Planejar é importante porque ajuda a entender e a estabelecer as ações desempenhadas por todos os indivíduos envolvidos, bem como orientar o trabalho no plano da Avaliação e da Gestão Escolar.

Esse caráter orientador se estende também para as instâncias superiores, que planejam as políticas públicas, no caso da implantação da Escola de Educação Integral, a Secretaria Municipal de Educação. Cabe à Secretaria analisar as demandas da escola e dar os encaminhamentos para que as propostas sejam, na medida

do possível, colocadas em prática. Essa incumbência está amparada pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.395/96) que, em seu artigo 11, diz que "Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados".

Por isso, é extremamente importante que a escola crie espaço de discussão entre a comunidade escolar, ouvindo pais, alunos, professores e funcionários e sistematizando as informações para balizar o trabalho dos envolvidos. Esse espaço é importante para que as demandas não surjam apenas de uma parte envolvida na escola, mas que sejam construídas e discutidas no coletivo.

Enfim, durante o CEGE, as concepções teóricas fizeram-me refletir profundamente sobre a minha função como gestor escolar e o papel que posso desempenhar para que minha contribuição seja relevante na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, principalmente no que se refere ao planejamento das ações e ao trabalho a ser desenvolvido na unidade escolar.

3. O CEGE construindo o perfil de gestão

A formação dada pelo CEGE propiciou, para minha atuação profissional, enxergar que no tocante ao planejamento a figura do gestor é muito importante. Fez-me observar na prática diária do meu trabalho que o gestor tem papel fundamental no processo de envolvimento da comunidade escolar em assuntos de seu interesse. Atuando como um mediador e fomentador das discussões, abre espaço para que todos contribuam para a melhoria do atendimento oferecido pela escola.

O gestor deve entender que é no planejamento que se define as estratégias a serem adotadas mediante situações de dificuldades e o que fazer para superá-las. Neste momento, definem-se também os papéis que cada membro da equipe desempenhará na ação proposta, prevendo que dificuldades acontecerão e deverão ser sanadas para que aquilo que foi planejado tenha resultado.

A participação dos professores, pais e alunos é o princípio de um projeto que pode dar certo. É assim que os grupos se fortalecem e os colegiados da escola ganham mais espaços. Dar voz às pessoas é uma tarefa muito importante do diretor, uma vez que torna a gestão escolar mais participativa. Esse processo está garantido pela LDB/1996, em seu artigo 14, conforme mencionado no capítulo anterior.

Considerando esse modelo de Gestão Participativa, Luck (2005) diz que esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar em torno de objetivos educacionais, esses entendidos e assumidos por seus membros com empenho coletivo em torno da sua realização.

É de fundamental importância que o gestor planeje os espaços onde a comunidade escolar dará suas contribuições, principalmente fomentando a participação dos pais no Conselho de Escola, e mais do que isso, tenha sensibilidade para atender as demandas, respeitando é claro suas atribuições, pois nem tudo o que for deman-

dado o gestor estará pronto para atender sozinho e de imediato.

Por isso que a participação de todos no processo de planejamento é importante. Nesse momento o gestor pode estabelecer parcerias para colocar em prática aquilo que foi demandado e compartilhar as dificuldades que, por ventura, possam surgir. Observei, durante esse processo, que o gestor desempenha um papel importante para que a escola possa melhorar o ensino oferecido, atendendo aos anseios da comunidade.

A reflexão sobre a participação dos envolvidos no processo educacional me ajudou a entender a função verdadeira do gestor escolar, tão discutida no CEGE. As discussões no curso sempre reforçaram a ideia do gestor sendo uma figura menos centralizadora, abrindo espaço para o coletivo, capaz de mobilizar a equipe no sentido de refletir sobre a importância do nosso trabalho, bem como nossas responsabilidades diante da tarefa de educar.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao sentimento de autonomia e pertencimento que todos os envolvidos no processo de planejamento podem desenvolver, ao participar da construção do Projeto Pedagógico. Conforme exposto por Luck (2005), a participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais.

Portanto, a compreensão da importância de planejar as ações dá-se na medida em que compreendemos que o desenvolvimento social passa pela educação. Assim, para que a Educação Integral se consolide como política pública de desenvolvimento é preciso que ela seja bem planejada.

Nesse campo de reflexão, vislumbrei durante o CEGE a importância de criar as condições necessárias para que a escola ofereça uma educação integral de qualidade. Porém, havia um abismo entre aquilo que discutíamos na escola e as possibilidades apresentadas pela secretaria.

Acreditávamos que era preciso transformar radicalmente as condições de trabalho, a estrutura e o currículo, mas esbarrávamos em restrições orçamentárias e burocráticas para a efetivação das ações. Para nós, a estrutura pública ora oferecida e proposta deveria ser quebrada, ou a qualidade da implantação estaria em risco.

Nós, gestores e professores, que estávamos na linha de frente, percebíamos que, caso a realidade não sofresse alteração, sentiríamos as complicações do trabalho. Friedmann (1987) diz que há uma rígida divisão funcional do trabalho entre planejadores-teóricos de um lado e administradores práticos de outro, ou na linguagem militar uma divisão entre pessoal e a linha de frente.

Essa reflexão me trouxe à luz do trabalho, de que é na prática, no chão da escola, que os resultados de um bom planejamento aparecem. Ou, ao contrário, a ampliação do tempo da criança na escola de Educação Integral não traria bons resultados na aprendizagem.

Sei que a teoria ocupa uma função importante na prática cotidiana, mas são as experiências vividas por cada pessoa no seu dia-dia que dá a ela a sensibilidade de

ver onde estão os entraves para o desempenho de um melhor trabalho, bem como os pontos que precisam ser melhorados.

Deste modo, percebi que o planejamento é essencial no trabalho de um gestor de escola e por isso deve servir de baliza para o sucesso. O planejamento serve, segundo Gandin (2001), como ferramenta para que as instituições, grupos, movimentos e, obviamente, o governo e seus órgãos possam ter uma ação direcionada.

Neste aspecto, nota-se que o planejamento também é fundamental na esfera das políticas públicas, pois uma série de transformações e ajustes neste setor precisa ser revista. A qualidade da educação oferecida não pode depender de uma estrutura burocrática que impede, entre outras coisas, a diminuição de alunos atendidos pela escola.

O papel das políticas públicas na implantação da escola de Educação Integral torna-se primordial, visto que esse modelo de escola demanda uma reestruturação muito grande nas escolas atuais. É papel dos órgãos gestores, em parceria com as escolas, elaborarem um planejamento adequado para que as dificuldades sejam resolvidas.

Entre muitas ações que devem constar nesse plano de ação, está a contratação de profissionais, principalmente professores e funcionários de apoio (administrativo, limpeza, cozinha e inspetores), uma vez que o modelo de escola de Educação Integral exige mais força de trabalho para atender aos alunos com mais qualidade.

Enfim, todas as reflexões e debates realizados no CEGE ensinaram-me que o planejamento tem um papel muito importante na gestão escolar, servindo como o maior instrumento de melhoria do ensino oferecido pela escola e, além disso, capaz de transformar as relações já estabelecidas entre ela (uma instituição pública) e a sociedade, com seus anseios e necessidades.

4. O planejamento deve prever a avaliação

No ano de dois mil e catorze, deu-se início a implantação, de fato, da escola de Educação Integral na EEI/EJA Professor Zeferino Vaz. A discussão curricular e as ações propostas no planejamento passaram a ser vivenciadas na prática.

Neste momento, conseguimos perceber as potencialidades e as fragilidades daquilo que havíamos planejado. Os efeitos das escolhas foram bem diversos, apesar de serem previstos, tivemos muitas dificuldades em contorná-los. Daí a importância de prevermos que o processo de implantação deve sujeitar-se a um período de avaliação, antes que se diga que as ações foram mal planejadas.

Luckesi (2008) diz que os seres humanos agem em função de construir resultados. Adiante, ele reforça que pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.

Neste sentido a avaliação pode ser um instrumento de análise das ações em percurso, podendo ser definida, segundo Luckesi (2008), em um instrumento capaz

de definir duas ações. Ele diz que a avaliação subsidia a própria produção do projeto ou o seu redimensionamento. Com isso, o autor nos esclarece que a avaliação pode servir de instrumento para replanejamento das ações.

A avaliação ocupa, assim, um papel de reorientação do trabalho desenvolvido. É possível que através dos resultados apontados nela, haja um replanejamento das ações de todos, inclusive das famílias dos alunos. Faz-se importante dar devolutivas aos pais sobre o andamento da escola, para que todos tenham clareza do percurso que está sendo traçado para melhorar o processo de aprendizagem.

A avaliação faz parte do processo de replanejamento que a escola deve se submeter. Ela é, talvez, o instrumento mais legítimo que a comunidade escolar tem para a tomada de novas decisões ou para a continuidade daquelas ações que estão dando certo.

Inclusive o projeto-piloto de Implantação da Escola de Educação Integral em Campinas, elaborado pela comissão constituída em 2013, como dito anteriormente, prevê que essa avaliação seja feita e seus resultados sejam fonte de transformação das medidas, inclusive em nível de secretaria.

Ainda, segundo Luckesi (2008), outro tipo de decisão que a avaliação subsidia refere-se à construção do próprio projeto. O "boneco" está planejado, agora importa dar-lhe forma real, utilizando-se para isso de todos os recursos disponíveis. Essa definição me tocou intimamente, por me fazer refletir que um Projeto Pedagógico deve estar em permanente construção, ele nunca está acabado. Ele deve passar por uma constante análise e deve estar propício a novas mudanças.

A avaliação, como dito anteriormente, fornece dados passivos de análises dos diversos setores da escola, tomando-os como ponto de partida para a reformulação das propostas e de tomadas de novas decisões, entre elas o repensar da função do gestor nesse processo. Esse ponto talvez seja o mais importante, pois permite à gestão da escola fazer uma autocrítica do seu trabalho.

Aprendi no CEGE que o trabalho do diretor de escola é muito dinâmico e que não há uma formula que resolva os problemas de uma só vez. O trabalho requer um processo que chamo de "metagestão", em que a reflexão sobre as decisões tomadas permite aperfeiçoar-se na função.

Assim, a ideia de avaliação como um indicador para melhorar a prática e a realidade vivenciada na escola instigou-me. O papel do gestor nesse aspecto é fundamental para o bom desenvolvimento das tarefas e do cumprimento daquilo que foi planejado anteriormente.

É preciso compreender que não basta reproduzir as tarefas de maneira aleatória, é preciso que as ações sejam realizadas entendendo os caminhos que estão sendo percorridos, tendo como norte os objetivos que se quer alcançar.

A avaliação nesse sentido é um grande espaço de reflexão. Através dela é possível dirimir muitos medos e receios, ao mesmo tempo podendo criar novas expectativas na equipe escolar, favorecendo a reflexão do trabalho.

Portanto, a avaliação é uma etapa que deve ser considerada no planejamento

inicial e ao longo do processo, uma vez que fornece dados preciosos para a equipe escolar e, principalmente, para os gestores; tanto na esfera das secretarias quanto na unidade escolar.

5. Planejando as ações de aproximação com a comunidade

> A família, em decorrência dos avanços sociais, econômicos e tecnológicos, tem mudado os seus papeis, suas obrigações e sua estrutura tradicionais. Mães e pais têm cada vez mais negociado entre si as tarefas domésticas e responsabilidades no geral. A escola tem também avançado para oferecer aos alunos uma educação pertinente à nossa época. A aproximação das duas instituições é também uma tentativa de rever esses papeis tradicionais e, acima de tudo, visando melhorar a condição de vida e educação das nossas crianças. (BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p. 192)

A consciência de que a escola de Educação Integral faz parte de um projeto que vai além do aumento do tempo do aluno na escola, como refletido nas páginas anteriores, passa obrigatoriamente pela conscientização da comunidade escolar. Esse processo requer que a equipe escolar, liderada pelo gestor da escola, elabore estratégias de aproximação das famílias.

Conscientizar as pessoas desse fator importante permite aos gestores resolver muitos conflitos causados dentro da escola. O maior deles dá-se na relação com as famílias dos alunos, uma vez que muitos apoiam a escola de Educação Integral, acreditando que ela pode resolver o problema de vulnerabilidade. Desta forma, para muitas famílias o fato dos alunos não ficarem sozinhos ou sem outra ocupação durante o dia já justifica esse modelo de escola.

No entanto, é evidente que quando a comunidade participa ativamente do cotidiano escolar, há uma tendência muito grande de diminuir os conflitos e contribuir para a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, quebrando a visão de escola assistencialista. Além disso, ajuda criar instrumentos que melhorem as relações entre todos.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) dizem que o envolvimento de pais não só contribui com todo o processo escolar (considerando tudo que isso implica) como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças) e, eventualmente, poderá influenciar positivamente o curso do desenvolvimento das crianças e o o rendimento escolar.

É muito importante que a escola faça uma reflexão junto às famílias sobre a importância da educação e a responsabilidade que ambas têm na formação dos alunos, para que todos assumam o seu papel nesse processo. Ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), artigo 2º, “a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, a escola e a família devem trabalhar em conjunto na busca pela formação e melhor aprendizagem dos alunos, aprimorando relações e planejando ações. Nesse contexto, o CEGE me deu condições de analisar esse ponto através de um olhar mais crítico.

Considerações finais

A experiência vivida no CEGE ampliou o conhecimento e propiciou-me reflexões sobre minha prática cotidiana de gestor escolar, principalmente, sobre o planejamento. Fez-me ver o planejamento como um instrumento que pode contribuir para uma melhor educação oferecida nas escolas públicas, pois elas podem ser para muitos alunos um meio libertador e transformador da vida, assim como foi para mim e para minha família.

No curso percebi que a educação não se faz sozinho e que, apesar da realidade vivida em cada escola, todos os gestores passam por dificuldades, que são comuns a todas as realidades locais, regionais e até mesmo sociais vividas em cada uma delas. Daí a importância de realizarmos um bom planejamento, para que o Projeto Pedagógico da Escola consiga melhorar a aprendizagem das crianças.

O CEGE tornou-se para mim um espaço de grande reflexão, troca de experiências e de grande aprendizado. A cada semana e a cada módulo, percebi que minha prática mudava. E o mais importante é que minha prática de gestão se tornou muito mais reflexiva. Cotidianamente, eu revejo minhas posições, e quando perco o foco, busco sempre no coletivo me fortalecer e me reencontrar. Aprendi que na escola deve-se buscar sempre um trabalho embasado na coletividade e no planejamento. Da mesma forma, entendi que a escola deve buscar estar próxima das famílias dos alunos, sendo parceiras umas das outras para diminuir as dificuldades que o processo educacional impõe.

Outra questão que ressalto é que os gestores envolvidos no curso apontaram a importância de espaços como esse, em que a teoria orienta a nossa prática cotidiana, possibilitando a troca de experiências vividas por cada gestor, contribuindo para o aprendizado de cada um; além de ser um espaço onde a coletividade se fortalece.

O espírito de grupo se concatena com a busca de uma melhor formação para o desempenho da função do gestor e, consequentemente, na busca pela educação pública e de qualidade.

Assim, a formação é fundamental para que o trabalho do gestor seja bem desempenhado; pensando principalmente que não há uma fórmula única de administrar uma escola e que a qualidade da aprendizagem das crianças passa também pelo trabalho do gestor, que é acima de tudo um “Educador”.

Portanto, durante esse período de realização do CEGE pude conhecer melhor a minha função de Gestor Educacional. Entendi também que a qualidade da educação oferecida pelas escolas do município de Campinas, principalmente aquelas de Educação em Tempo Integral, deve estar alicerçada por um bom planejamento. Da mesma forma, aumentou minha crença sobre a importância do dever das unidades escolares em procurar mecanismos de aproximação da escola junto à comunidade,

pois isso pode colaborar significativamente para que o Projeto Político-Pedagógico da Escola tenha sucesso.

Referências Bibliográficas

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iran. A Relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de Pesquisa, n.106, p. 191-216, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIDMANN, John. Planning in the public domain: from knowledge to action. Princeton, NJ.: Princeton University, 1987.

GANDIN, Danilo. A posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção da Realidade. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p. 81-95, 2001.

LIBÂNEO. José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, Heloisa. (et. al.) A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 9a ed. São Paulo: Libertad, 2000.

PARTE XIII

CURRÍCULO E EJA

Reflexões de uma Vice-Diretora Iniciante Sobre o Papel do Gestor e o Currículo Escolar na EJA

Priscila Dayane Ribeiro[169]

Apresentação

Este trabalho é o início de algumas reflexões sobre minha prática como vice-diretora e de minhas inquietações e inconformidade com algumas situações do cotidiano escolar.

Ingressei na Rede Municipal de Campinas-SP como vice-diretora em 2013. No mesmo ano, a prefeitura abriu inscrições para o Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE). Quando vi o edital fiquei com muita vontade de participar, mas pelas regras iniciais não seria possível. Era necessário ter terminando o estágio probatório, e possuir certo tempo de trabalho no quadro de especialista da prefeitura. No entanto, nem todas as vagas foram preenchidas e, com isso, vários especialistas que tinham acabado de ingressar conseguiram participar do curso. E eu fui uma delas.

Nesse memorial procuro discutir um pouco das minhas inquietações ocupando esse novo cargo fora da sala de aula. Assim sendo, conto no primeiro capítulo um pouco da minha trajetória e procuro refletir sobre o papel do gestor no contexto da gestão democrática.

As aulas do módulo Gestão Currículo e Cultura provocaram muitas reflexões sobre o currículo escolar; o módulo foi tão significativo que resolvi colocá-lo como um dos eixos do meu trabalho, sendo assim o tema do segundo capítulo é o currículo escolar.

No último capítulo apresento uma reflexão sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estamos tentando reformular junto com a equipe escolar, buscando adequar de acordo com as concepções que abordo no capítulo anterior e as diretrizes do município para o planejamento das atividades na educação de jovens e adultos.

Acredito que a escola seja um espaço privilegiado de estudo e a prática pedagógica que nela se constrói possa se configurar como uma prática reflexiva sobre as escolhas e mudanças que ocorrem no cotidiano, articulando teoria e prática, ensino-pesquisa e atividade.

As leituras, os registros e as reflexões têm promovido um distanciamento estratégico, que me permite ver de outra forma o que estou vivenciando. O registro da reflexão sobre a prática é um instrumento imprescindível à construção de um sujeito criativo. Provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, permite romper a passividade diante do cotidiano, nos obrigando a pensar, possibilitando o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer e, como consequência, a revisão e avaliação dos encaminhamentos feitos, as-

169 Vice-diretora em escola de ensino fundamental da rede Municipal de Campinas

sim como, o replanejamento para a adequação de ações futuras.

Larrosa (1999) afirma que o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos, em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Sendo assim, a escrita desse memorial, assim como as conversas e reflexões em sala têm me possibilitado construir novos sentidos para o dia-a-dia na escola.

1. Função e o papel do gestor

Conforme já mencionado acima, fazem dois anos apenas que assumi o cargo de vice-diretora na Prefeitura Municipal de Campinas. Antes não tive nenhuma experiência na parte de gestão, trabalhava como professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como professora, atuei na Educação Infantil na rede particular desde que conclui meu curso de Magistério. Depois quando estava no último ano do curso de Pedagogia, ingressei na rede estadual como professora alfabetizadora.

A partir desse momento, exatamente no ano de 2006, não saí mais da sala de aula do ensino público, acumulando o cargo de professora no Estado e na Prefeitura.

Em 2013, fui chamada para assumir o cargo de vice-diretora e foi uma enorme mudança.... Fazer parte da equipe gestora vem sendo uma grande aprendizagem e um desafio. Primeiro, porque a escola atende muitos alunos, quase mil somando os três períodos, possuindo uma equipe de trabalho bem grande e diversificada; segundo, porque passei a atuar com uma faixa etária bem diferente do que estava acostumada.

No dia da atribuição e escolha de vagas, o que tinha disponível eram os períodos tarde e noite, os quais concentram turmas do 6º ao 9º ano e EJA II[170], na maioria das escolas. O aperto no estômago e ansiedade com essa nova escolha, começou nesse momento.

Sempre pensei em ter outras experiências na educação, que não fossem somente os espaços da sala de aula, mas quando chegou essa oportunidade, me senti insegura e despreparada. Fez-me retomar, de certa forma, as sensações que tive no meu primeiro ano de trabalho como professora alfabetizadora.

O nervosismo era tanto que, antes do primeiro dia, reli o edital do concurso várias vezes para assimilar quais seriam minhas funções, qual novo lugar que iria ocupar e o que teria que fazer...

Já tinha passado por algumas escolas com modelos de gestão totalmente diferentes, tinha clareza das práticas que não gostaria de ter... Essas críticas e percepções eram de alguém que ocupava outro lugar, o de professora. Agora eu faria parte de uma equipe que administra e organiza uma escola enorme. Minha inquietação

170 Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. O EJA II na prefeitura de Campinas abrange os alunos que não concluíram o ensino do 6º ao 9º ano

era, e continua até hoje, sobre como desempenhar esse papel, sem cair nas armadilhas que tanto criticava quando era professora, atendendo as demandas da comunidade, da unidade e de toda equipe, juntamente com as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas. Como de fato promover uma educação de qualidade? Como seria o trabalho em uma unidade tão grande? Como seriam as atividades com essa nova faixa etária? Nunca tinha pensado em trabalhar com ciclo III e IV, com adolescentes, muito menos com jovens e adultos.

Quando cheguei à escola fui bem recebida por toda a equipe de trabalho, pelos professores e alunos. Alguns meses depois já surgiu a oportunidade de ingressar no curso de especialização para gestores. Posso dizer que o mais prazeroso desse curso foi a troca de experiências com colegas que, assim como eu, eram novas na rede ou tinham pouco tempo no cargo, com outros colegas que já tinham mais tempo e mais vivências como diretores, vice e orientadoras pedagógicas.

As experiências, leituras e discussões do CEGE apareceram num momento muito oportuno, pois apesar de ter gostado muito do meu curso de pedagogia, reconheço nele algumas falhas, como a formação para gestão e administração. Durante o curso estudei muito pouco sobre esse tema, nem o estágio nessa área eu fiz.

Outro aspecto que deve ser considerado é que o meu foco quando estava na graduação era alfabetização e as práticas em sala de aula. Então, minhas pesquisas e meu interesse e esforço maior se concentraram nesses temas.

Já no início começamos a estudar as concepções de administração escolar e suas implicações para a prática do diretor, o espaço de autonomia do trabalho, as possibilidades e limites na construção da gestão democrática, as influências do contexto histórico e do modelo econômico nas políticas educacionais e seus reflexos nas teorias administrativas e no planejamento educacional.

Historicamente a gestão da educação tem sido influenciada pelo modelo gerencial assentado em ações funcionalista, burocrática e centralizadora. Ao longo dos anos foram apontadas diferentes funções para a estrutura administrativa e burocrática da escola. Essa estrutura é marcada por uma conduta que implica dependência exagerada dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade nas relações intra e extra grupo, configurando padrões de comportamentos dentro da escola e certa resistência à mudança.

No início do século XX as propostas de ensino superior se apresentavam rica em detalhes a respeito da função do diretor, ressalvando o devido distanciamento do grau de ensino, hoje denominado de fundamental e médio. As funções do diretor eram administrar o financiamento do ensino e manter a ordem e a disciplina escolar (LOPES, 2003).

Iniciou-se nesse período a divisão entre o pedagógico e o administrativo, separando o pensar do fazer. Um grupo de professores que compunham a congregação era responsável pelas questões pedagógicas e didáticas.

> O sistema educacional brasileiro através das Leis Orgânicas, da primeira LDB nº 4.024/61 e da Lei 5.692/71, consolida uma estrutura hierárquica que distancia as políticas do sistema das políticas

> da escola. Seguindo a lógica da organização empresarial de cada momento político e econômico, o sistema político-educacional se constitui no propositor, enquanto que, a escola se torna o elemento executor, consolidando, na estrutura do sistema, a divisão entre o pensar e o fazer. (LOPES, 2003, p. 50)

A inquietação com a figura e função do diretor aparece somente com o Manifesto dos Pioneiros, essa inquietação surge para que aconteça a normatização de situações políticas, garantindo a execução de programas econômicos ou políticas sociais. A função do diretor mantém a evidência nos aspectos administrativos, aspecto intimamente ligado à questão do financiamento do ensino, pois historicamente a escola pública precisou cooptar contribuições e recursos financeiros privados para manter sua qualidade.

Dessa forma, as políticas educacionais precisaram de um diretor que ocupasse o lugar mais alto no quadro dos funcionários de uma escola, capaz de fazer cumprir políticas dentro da escola. Assim, o diretor passou a ser visto como um gerente que só precisa ter a capacidade de gerenciar normatizações, adaptando a educação e o ensino às necessidades da política econômica de seu tempo.

Nos anos 80 o quadro social foi marcado por lutas pela abertura democrática e campanhas por eleições diretas para os cargos executivos majoritários. Na educação surgiu uma maior preocupação com a qualidade de ensino e a expansão do número de vagas. O processo de democratização impulsionou para amplas mudanças a organização da educação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394) de 1996, passamos a ter garantias legais da gestão democrática do ensino público, gestão assegurada na forma da autonomia pedagógica e administrativa às unidades de ensino e da participação dos professores e da comunidade na elaboração e execução da proposta pedagógica.

Nos anos 90, em busca de maior eficiência e produtividade do sistema educacional, surgiram propostas governamentais e iniciativas de mobilização da sociedade para participar da construção de um sistema público de melhor qualidade e o aprimoramento da gestão. Nesse contexto, a administração de um modo geral foi marcada pela transposição de linguagem de cunho autoritário para uma nova nomenclatura: democracia, descentralização, participação, autonomia (LOPES, 2003).

As mudanças implantadas se relacionavam com as mudanças no cenário econômico, ocorrendo uma reestruturação produtiva dos países do capitalismo central que tiveram em seu cerne revoluções na tecnologia, em especial da informática. A nova configuração impõe mudanças na relação capital/trabalho.

Os países do capitalismo central representados por grandes agências financeiras, como o Banco Mundial, fixavam pauta a ser seguida para o financiamento dos países em desenvolvimento e da periferia do sistema. As consequências foram a diminuição dos investimentos do Estado em políticas sociais, privatização de serviços públicos e o incentivo da sociedade civil em ações de responsabilidade do Estado.

Em um contexto de economia globalizada e consolidação de governo de

orientação política e econômica neoliberais, a aplicação dos recursos em educação foram dirigidos para a Educação Básica, formação de professores, processos de modernização dos sistemas de gestão das escolas, com o propósito de torná-los mais flexíveis, menos burocratizados, mais ágeis, transparentes, equipado de uma estrutura mais racional e enxuta. As políticas educacionais, estabelecidas sob inferência do Banco Mundial, defendiam a autonomia da unidade escolar.

> Sugerem a descentralização, mas não se orientando para um controle da utilização das verbas públicas pelas localidades próximas à escola, de forma que elas tenham o controle social daquilo que lhes é de direito, mas envolvendo a sociedade civil num processo em que vai acontecendo uma crescente desresponsabilização do Estado pelas questões educativas. O fato é que democratizou-se e descentralizou-se o sistema escolar sem fazê-lo. É um pouco a história de dar com uma mão e retirar com a outra. (OLIVEIRA e SILVA, 2007, p. 78)

Padilha (2002) chama a atenção para os usos que se tem feito da palavra autonomia, pois seus significados podem ser conflitantes. A linguagem neoliberal usou esse termo com a ideia de democracia, assinalando a existência da liberdade de indivíduos ou instituições em suas ações na sociedade, especialmente em suas iniciativas econômicas, devendo o Estado intervir o mínimo possível, na vida das pessoas. No caso das instituições escolares, toda a responsabilidade de fracasso de seus alunos e de suas propostas de ensino passou a ser de responsabilidade da gestão escolar e sua equipe e não mais do Estado, que substituiu o controle direto, situado no respeito às normas e aos regulamentos, por um controle remoto baseado nos resultados, iniciando nesse período o aperfeiçoamento de processos avaliativos de todo o sistema.

Essa abordagem revela a tendência de individualização dos problemas sociais, na qual a dinâmica econômica imposta pelo capitalismo desvia o eixo da resolução dos problemas sociais para a educação, responsabilizando a escola e seus processos de gestão, pelo fracasso e mazelas sociais. Com isso, a ação do diretor ganhou destaque.

Deste modo, para garantir uma educação com eficiência e qualidade, sob a característica de democratização no âmbito das relações da escola, os organismos multilaterais, a partir de 1990, propõem a formação diferenciada ao diretor. "A visão determinista e a necessidade de democratização da educação presente no direcionamento da gestão na escola agregam importância política ao profissional que assume a direção" (LOPES, 2012, p. 3).

Diante deste contexto, Lopes (2003) realizou entrevistas buscando compreender como os diretores das escolas de Porto Alegre entendiam a sua função e seu papel na democratização da escola. Foi interessante ler a dissertação, pois muitas das respostas dadas revelavam as mesmas frustações ou dúvidas que tive quando assumi o cargo de vice-diretora. A primeira delas é a sensação de que não se sabe nada, sentindo falta de uma formação específica, fato já relatado no início desse capítulo. Para a autora isso acontecia devido ao distanciamento que o professor tem da ação administrativa e da organização da escola quando está na sala de aula.

Não tinha conhecimento da quantidade de atividades a serem cumpridas, sendo necessário administrar recursos humanos, financeiros, físicos, além de administrar conflitos. Na instituição onde trabalho essas atividades são compartilhadas e na verdade sou corresponsável pela gestão escolar. No entanto, o estranhamento foi muito grande.

Diante desta dificuldade de compreensão da função, o diretor passou a usar comparação do número de atividade que se tem agora com o de quando era docente, para justificar a falta de acompanhamento das atividades pedagógicas. Sendo muitas atividades, justifica-se o afastamento do restante da comunidade escolar.

Segundo ponto que destaco é o entendimento de autoridade, e uma preocupação com estigmas da palavra autoritarismo. Assim como temos professores autoritários, tradicionais que acreditam possuir o conhecimento, que as relações se estabelecem de forma vertical dentro da sala de aula, é possível verificar isso também na gestão escolar. Um diretor feitor não cabe nessa complexidade de relações, nossa ação deve ser política e estar comprometida com um ideal de construção de sociedade. Tendo isso em vista, o agir de forma autoritária e isolada contribui para a perpetuação do sistema de relações injustas que incentiva o individualismo, não estimulando nem a participação e muito menos a busca por soluções coletivas.

> A estrutura organizacional em vigor na maioria das instituições não propicia condições adequadas às práticas democráticas. Elas são derivadas de modelos de administração autoritárias, tanto na sua forma tradicional, piramidal, como nas formas pós-modernas decorrentes de reengenharias organizacionais que diminuem os níveis hierárquicos para apenas aperfeiçoar os mecanismos de controle. (BRYAN, 2007, p. 52)

Felizmente não foi isso que encontrei na unidade em que trabalho, onde a diretora está tentando desenvolver a participação coletiva. Apesar de ser conflituosa, a equipe gestora tem se empenhado no sentido de compartilhar e dividir as responsabilidades, buscando propiciar condições para que as diretrizes traçadas pela instituição se transformem em realidade, coordenando ações individuais e coletivas sem abrir mão do seu papel de liderança. Liderança não só para administrar conflitos e sim buscar a qualidade do trabalho educativo, pautada num projeto que atenda os reais interesses do grupo.

Um ponto que me incomodava era a sensação de estar ali o dia todo, estar naquele espaço, correr o dia todo, resolver mil coisas, mas chegar ao final do dia com a sensação de nada ter feito. Um termo muito utilizado no curso pelos colegas foi “apagadores de incêndio” e era essa sensação que eu tinha. O envolvimento com questões secundárias e burocráticas, em muitos momentos, contribuía para limitar as ações.

Percebi por meio das leituras que isso está relacionado aos modelos de funcionamento das estruturas administrativas, manter o diretor sempre ocupado com ações, programas ou projetos que fazem lembrar do poder das organizações (LOPES, 2003).

O poder não é dado, se exerce através das regras, na legislação, nos disposi-

tivos e nas técnicas que se consolidam na prática cotidiana. Segundo a legislação, o diretor teria autonomia, mas os dispositivos e as regras, com tanta papelada para entregar, acabam consumindo a maior parte da energia em atividades burocráticas; fora a falta de planejamento da Secretaria, com suas demandas emergentes, que em muitos casos alteram todo planejamento da rotina escolar. Percebeu-se como a ação administrativa sempre está vinculada a dimensão política que se produz na ação pedagógica.

O diretor ao atuar primordialmente em questões burocráticas esconde a concepção ideológica do sistema, na qual as questões pedagógicas devem estar subordinadas ao financeiro.

> Essa forma de subordinação do pedagógico, nem sempre é de consciência daquele que ocupa a direção da escola. É uma forma imposta pelo sistema via regulamentações, projetos, programas e outros, que garantem que o diretor administra o pedagógico pela visão política de gerenciamento mercadológico. Assim, o diretor vai buscar recursos para garantir a efetivação do pedagógico, tornando a escola de qualidade, portanto, mais competitiva no mercado. Dessa maneira o diretor, atua como "líder gerente" das políticas propostas pelo sistema. (LOPES, 2003, p. 100)

Segundo a vídeo aula do Professor Dr. Zacarias Pereira Borges[171], o trabalho na administração escolar é diferenciado, pois envolve crianças, adolescentes, jovens e adultos em formação, não deve estar sujeito a parâmetros econômicos advindos do modo de produção. Temos um compromisso educativo e não só administrativo.

O gestor tem como função administrar os professores, uma equipe enorme de funcionários, administrar o financeiro da escola, o orçamento e o patrimônio, tendo uma função política de integrar a escola com a comunidade local e com a secretária de ensino e outros órgãos públicos.

Contudo, além de todas essas tarefas, sua principal função e o seu maior comprometimento deveria ser com o pedagógico, com a formação, pois é o grande responsável pelo desenvolvimento do projeto pedagógico na escola; cabe a ele junto com o orientador pedagógico coordenar as atividades dos professores e os planos de ensino elaborados por cada disciplina.

Como fazer tudo isso diante de tantas demandas do dia a dia? Das "urgências não planejadas", mas que estão ali e precisam ser resolvidas? Essa questão ficou em minha mente depois das discussões da disciplina Gestão Escolar e a sensação de vazio também.

Nesse ponto entra um tema muito importante: o planejamento e o trabalho coletivo, pois pode ser um instrumento para superar a burocracia e a visão de diretor apenas como gerente das políticas mercadológicas.

> Realizar os diversos planos e planejamento educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Dessa forma, planejar, em sentido amplo, é

171 Vídeo aula do CD II da disciplina Gestão Escolar

> um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, econômico e político de quem planeja e de quem com quem se planeja. (PADILHA, 2002, p. 63)

O curso com indicações de leituras e as minhas vivências ao ocupar esse novo papel na escola, tem ressaltado cada vez mais a importância do trabalho coletivo para a construção de um sistema de ensino voltado para qualidade do trabalho pedagógico em que se valorize as relações e a participação democrática. No entanto, estou vendo como é difícil fazer com que tudo isso se concretize. Antes estava do outro lado, vivenciava os dilemas com colegas de turma pensando como compartilhar as práticas, e integrar o trabalho com os alunos e professores pensando no coletivo e ao mesmo tempo respeitando aspectos individuais de cada um. Na verdade, não existe o outro lado, esse dilema é de todos.

> Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo. Cremos que o papel do diretor de um estabelecimento de ensino é coordenar a construção de diretrizes da instituição como um todo e atuar para prover as condições básicas para que tais diretrizes possam efetivamente sair do papel e transformar-se em realidade para que o projeto se transforme em construção. Não será o diretor que planejará e imporá seu planejamento sobre os outros; ele será, sim, o coordenador de uma decisão coletiva para a Escola, que também deverá ser gerenciada coletivamente. Só um projeto comum poderá ser realizado de forma comum. (LUCCKESI, 1992, p. 124)

É necessário pensar a organização e coordenar o trabalho de uma forma integral, várias salas, vários alunos, vários professores, a equipe da cozinha, da limpeza, vigilantes, familiares, secretária, etc. E cada segmento com seus valores, crenças, conceitos sobre escola e educação.

O Projeto Pedagógico deveria ser um espaço para discussão e problematização dos problemas enfrentados pela unidade e para planejamento de ações voltadas ao enfrentamento da realidade, um instrumento de referência coletiva para o trabalho escolar. Contudo, da forma como tem sido feito, se torna um documento elaborado para entregar à Secretaria de Educação e ser homologado. O tempo que temos previstos no calendário para discussão e elaboração de um plano que caracterize e atenda as necessidades da escola não é suficiente e essa constatação apareceu em várias discussões.

Rios (1992) aponta que o projeto não é algo que é feito só para ser mostrado, mas deve ser vivenciado desde o primeiro momento como parte dinâmica da prática dos educadores. Para que isso aconteça é necessário resgatar o sentido do fazer político pedagógico, ressignificando e refletindo individualmente e coletivamente sobre os problemas e práticas estabelecidas na unidade. Não temos a escola ideal, mas ela pode ser construída. É a reflexão sobre as ações do cotidiano que subsidiam o pla-

nejamento do ano seguinte.

> É no próprio real que se encontram as possibilidades de realização de algo ideal. Por isso é na escola real, aquela de nosso cotidiano, que vamos buscar o possível daquela que se construíra. Entretanto, é necessário refletir sobre o que chamamos de possível, muito frequentemente ele é confundido com algo estático, já dado na situação vivenciada... (RIOS, 1992, p. 75)

Quando paramos para analisar e repensar os planos, os projetos e avaliar o que já foi realizado, individualmente ou coletivamente, estamos trabalhando com o real, reavaliando e traçando novas rotas para atingir o objetivo traçado lá no início do ano. Essa reflexão traz também novos subsídios para um novo planejamento e para uma nova postura na elaboração do projeto pedagógico. Mesmo que ainda não seja ideal, a semente foi plantada e continua, pois, o possível não é algo dado, mas construído a partir dos problemas e desafios encontrados no cotidiano.

Padilha (2002) aponta caminhos para a reconstrução do projeto pedagógico da escola: é essencial o reconhecimento da realidade e do contexto no qual a escola está inserida, avaliar a qualidade e a beleza das ações e das relações pessoais e interpessoais que se estabelecem dentro desse espaço, resgatar o fazer político-pedagógico de cada pessoa e cada segmento.

> O projeto político-pedagógico da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. (PADILHA, 2002, p. 92)

As decisões do Projeto Pedagógico devem ser de competência da própria escola e da comunidade na qual ela está inserida, seu compromisso deve ser definido coletivamente. É um projeto político porque está articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população. Na dimensão pedagógica, está a possibilidade de se efetivar a verdadeira intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo e crítico.

Para Veiga (2002) esse processo de decisões deve preocupar-se em estabelecer uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando excluir as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo também com a racionalização e burocracia que permeiam as relações do interior da escola, diminuindo os efeitos da divisão e fragmentação do trabalho.

A organização da escola não deve ser feita de dentro para fora, e o planejamento político pedagógico é o instrumento que possibilita isso acontecer. Essa construção não é simples, requer uma continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação e replanejamento de ações, sempre buscando a educação realmente de qualidade.

2. Gestão, currículo e cultura

Um eixo de discussão muito importante, que trouxe boas reflexões mesmo não havendo mudanças efetivas na minha prática, foi as leituras e as aulas que mobilizaram questões sobre currículo e cultura. Apontou-se para a importância de pensar novas alternativas e uma nova forma de organizar o currículo fugindo das grades curriculares, do modelo compartimentado de uma "caixinha" para cada disciplina, sem muita interação entre elas como se não tivessem relação uma com a outra nem mesmo com a vida cotidiana.

Desde que entrei na escola, percebo um movimento da equipe gestora e uma preocupação em discutir os planos de ensino, os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas nas aulas, com a participação tanto das orientadoras pedagógicas quanto da diretora e da outra vice. Dessa forma, passei a estar inserida nesses processos, pois sempre gostei dessas discussões e acredito em sua importância para a construção de uma escola mais democrática.

Sendo assim, quando estávamos conversando sobre o Ciclo I e II, me sentia mais a vontade, pois minha trajetória foi feita dando aulas para crianças do 1º ao 5º ano e nas reuniões pedagógicas participava das discussões sobre o que ensinar: Por que ensinar? Como? Para quem? Ainda mais na rede estadual, onde o currículo nesses últimos anos foi sendo cada vez mais achatado, centralizando o saber no campo da Matemática e Língua Portuguesa. Um ponto importante é que os professores nesses ciclos acompanham os alunos o ano todo e são polivalentes, podem desenvolver as atividades interdisciplinarmente sem precisar compartimentar os conteúdos.

Já sobre o ciclo III e IV a sensação era outra, me sentia insegura, afinal não era especialista em nenhuma disciplina. Com esse eixo percebi que pensar o currículo vai além das especialidades de cada campo do conhecimento ou de cada disciplina, se relacionando diretamente com a escola que queremos construir, ao que precisamos oferecer para os nossos alunos. Na verdade o currículo escolar está além da grade curricular, convergindo em múltiplas dimensões que constituem as identidades e a visão de mundo e de sociedade.

Temos hoje uma forma padronizada na maioria das escolas, inclusive na qual trabalho, sendo que os currículos seguem uma linearidade, cada professor é responsável por uma disciplina, aulas de cinquenta minutos, conteúdos divididos por anos do ciclo, com um caráter conteudista e cognitivista. Percebo uma dificuldade imensa de se trabalhar fora do modelo estabelecido, com outras formas além da lousa e do livro. São poucos professores que propõem atividades em grupos, duplas, atividades práticas e que mudam a organização da sala.

Apesar de se discutir a necessidade de uma mudança, nem todos do grupo colocam em prática. A proposta de divisão por ciclos, presente na rede municipal, não foi bem compreendida por todos. Diante disso fica o dilema: como planejar aulas considerando os diversos saberes dentro da sala de aula?

Essa disciplina foi importante porque "passeamos" por todos os componentes curriculares como: Arte, Educação Física, Matemática, História, Ciências, Alfabetização e Geografia, não com a intenção de discutir cada um de seus componentes,

mas conversar sobre o percurso construído sobre os conhecimentos que compõe as disciplinas do currículo escolar e as concepções de conhecimento – conteúdo, conceitos, habilidades, processos, informações e materiais, que estão por trás de cada disciplina.

Foi um módulo curto diante da importância da discussão, mas foi importante porque a proposta foi colocar o gestor como agente na promoção, elaboração e execução de um projeto para a escola onde trabalha, tendo sido permeado pela questão: "Estou convencido de que preciso cuidar do currículo da escola na qual trabalho".

Para Sacristán (2013), o currículo, desde a sua origem, tem se configurado como uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, tornando-se um instrumento que estrutura e regula as práticas escolares. Desde o início, o conceito de currículo e seu uso aparecem relacionados à ideia de seleção e classificação dos conhecimentos, além de ordenar e regular o tempo escolar. Determina quais conteúdos devam ser abordados, estabelece níveis e tipos de exigências, estabelece graus, anos e ciclos, organiza sequência de acordo com a complexidade do conteúdo, distribui os períodos para se ensinar e se aprender, delimita áreas e o território das disciplinas e suas especialidades, desempenhando uma função dupla – organizadora e, ao mesmo tempo, unificadora e limitadora do ensinar e aprender.

> Ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (SACRISTÁN, 2013, p. 20)

Colegas citaram referências usadas para pensar o currículo em suas escolas, como o Vídeo do Miguel Arroyo "Nós da educação"[172], que fala sobre educação e diversidade. Na última parte da entrevista, o pesquisador comentou sobre a reorganização dos ciclos escolares, o currículo, a formação humana e o papel do professor, justamente colocando a necessidade de se pensar um currículo que não seja tão limitador e unificador. Defendeu um currículo que respeite os tempos do desenvolvimento humano, que considere as especificidades de cada fase da vida humana, um currículo vinculado com as experiências sociais onde os alunos não aprendam só conceitos.

Segundo Moreira (2001), a literatura tem apontado vários significados para a palavra currículo, com concepções que associam currículo a conteúdos e outras que enxergam o currículo como experiências de aprendizagem ou planos e objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como sinônimo de avaliação. Pensar o currículo é considerar as decisões do coletivo da escola sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, sobre o porquê ensinar este conhecimento em detrimentos de outros.

172 Referência citada no fórum de discussões do TelEduc, na disciplina Gestão Currículo e Cultura, no CEGE

> A importância e a necessidade de se articular os diferentes elementos de cada concepção, e ao mesmo tempo considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo, entendendo então currículo como faz Silva, como conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes. (MOREIRA, 2001, p. 41)

O conhecimento escolar deveria estar articulado com aquilo que somos, nossa identidade e subjetividade, além de explicar porque nos tornamos de um jeito ou de outro enquanto pessoas; possibilitando o acesso dos alunos à compreensão de sua própria realidade e o seu fortalecimento como cidadão para conseguir transformá-la.

Segundo a Teoria do Currículo pesquisada por Silva (1995), existem duas concepções sobre o conhecimento dominante no pensamento sobre o currículo e sua prática. A primeira delas é a concepção de conhecimento como conteúdo, "coisas" que precisam ser transportados para a cabeça dos estudantes, a materialização mais famosa dessas coisas são as listas de exercícios. A segunda opção entende o conhecimento como além de coisa, uma coisa abstrata, ideal.

> Mas nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas. Consequentemente, também o currículo é centralmente produtivo. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações. (SILVA,1995, p. 193)

O currículo se objetiva através de uma relação entre pessoas, por isso é também uma relação social, pois o conhecimento é produzido através das relações sociais e essas relações são desiguais e comprometidas com algum tipo de poder, uma vez que não existe neutralidade no currículo, conduzindo a uma ideologia e à produção de subjetividades por meio da intencionalidade educacional. O poder diz o que é conhecimento e o que não é, estabelecendo desigualdades entre indivíduos e grupos sociais.

Mesmo ao pensar o currículo como coisa, é preciso também refletir sobre aquilo que fazemos com tal coisa. Pois, sem alguém para manusear a lista de exercícios, o livro ficaria ali parado, sem nenhuma função ou razão de existir. Portanto, o currículo não é só um conjunto de ideias e abstrações, ele precisa de experiências práticas. Por essa razão é importante apreender o currículo como uma atividade produtiva, que precisa ser visto em suas ações, o que fazemos com ele, e os efeitos dessas ações, o que ele nos faz. "Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz" (SILVA, 1995, p. 194). Assim, diferentes currículos produzem diferentes pessoas. No entanto, essas diferenças não são meramente individuais, mas sim diferenças sociais, ligadas à classe, raça e gênero.

O currículo não é só um processo de transmissão ou revelação, mas faz parte

da constituição e posicionamento do sujeito. Ele produz narrativas que materializam noções sobre conhecimento, formas de organização da sociedade e diferentes grupos sociais, direcionam o que deve ser estudado na escola ou não, o que é legítimo ou ilegítimo, certo ou errado, bom e mau, estabelecendo padrões de beleza e de comportamento. Nele, determinadas formas de viver de alguns grupos são valorizadas e outras desvalorizadas. Contam fatos que fixam noções de gênero, raça, classe. Nas palavras de Silva (1995), "o discurso do currículo (...) autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui" (p. 196). O conhecimento ou narrativas contidas no currículo falam sobre as formas de organização da sociedade e os diferentes grupos sociais.

Vejo isso quando o conhecimento do aluno não é valorizado, na dificuldade dos professores ao propor atividades que tragam para a escola a cultura vivenciada pelo aluno. Na maioria das vezes se cai na desqualificação daquilo que vem de fora da escola, de grupos sociais diferentes ao qual pertence, e um estranhamento do que é do "outro".

> As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado das relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (SILVA, 1995, p. 200)

A disciplina Escola, Gestão e Cultura também abordou essa questão, trazendo a reflexão para o papel da cultura na escola, como ela está inserida no cotidiano e em nossas práticas, olhando para dentro da escola. Olhou-se para as diferenças culturais e sociais nas quais as práticas de ensino se desenvolvem, principalmente para as desigualdades e as diferenças identitárias presentes no cotidiano da escola, buscando entender e desequilibrar as relações de poder.

O currículo também trabalha com o nosso corpo, nosso modo de agir, com a moldagem dos impulsos físicos, ao analisar as organizações de tempo e espaço, os movimentos e os gestos. Tudo tem um tempo "certo" dentro da escola, todos precisam ficar sentados, comer ao mesmo tempo, hora para o descanso; os tempos escolares são cheios de rituais e cerimônias, deixando reflexos permanentes em nossos corpos.

A moldagem dos corpos e o disciplinamento feito pelo currículo foram bem marcados na aula que tivemos sobre a Educação Física e Arte; como as aulas foram práticas, era visível a dificuldade de expor o corpo ao movimento, durante muito tempo silenciado. A atividade proposta na aula de Arte[173] nos exigiu o fazer (experimentar, testar, ousar), o fruir (contemplar, assistir, ouvir à produção alheia) e contextualizar; elementos trabalhados na vídeoaula da professora Dra. Márcia Strazzacapa[174], que precisam fazer parte das aulas de Arte.

173 Aula presencial do dia 09/08/2014 com a professora Dra. Márcia Strazzacapa
174 Vídeo aula do material oferecido pelo CEGE para estudo e complemento das aulas presenciais

A professora Dra. Eliana Ayoub[175] nos pediu para escrever uma carta contando como eram as aulas de Educação Física, quando frequentamos o colégio, ou escrever para um professor, alguém da escola, sendo que o importante era dizer os aspectos marcantes dessa disciplina, positivamente ou negativamente. As cartas foram trocadas e depois lidas, foi bem interessante, pois vimos que a relação era sempre de amor e ódio, que em nossas escolas as aulas de Educação Física eram bem parecidas.

Com as discussões do grupo de gestores nessa aula, ficou bem evidente a moldagem dos corpos enquanto um dos componentes centrais do currículo, e como seus efeitos são, em muitos casos, permanentes. O currículo molda os corpos aos papéis de gênero, raça e classe, ensinam posições, gestos, movimentos e até como se dirigir a outras pessoas.

Os docentes também estariam submetidos a essa lógica de "domesticação" e disciplinamento, aponta Silva (1995), havendo um enquadramento físico, espacial e temporal. Os professores são submetidos a um controle de sua proximidade com outros corpos, dos seus movimentos e o ritmo de trabalho desenvolvido. A escola com sua organização promove a separação entre mente e corpo, algo perverso, que se inicia desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Todo movimento, alegria e contato com o outro na questão do toque, vão sendo deixados de lado, silenciados, com o currículo e a forma de organização que temos do 1º ao 9º ano. E o espaço do corpo e práticas corporais no ensino fundamental continuam limitados, infelizmente, em muitas escolas, às aulas de Educação Física e Arte.

E não é só a limitação física que nos impede de utilizar o espaço que temos de outra forma, mas a própria forma de pensar sobre a educação e a relação que construímos entre educação e corpo ao longo do tempo. Como coloca Larrosa (1999). no texto Agamenon e seu Porqueiro: "nas escolas, às vezes, oferecemos como realidade as interpretações dominantes. Nós mesmos falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciados imperativos como "a verdade é a verdade" ou a "realidade é a realidade" são demasiado frequentes em nossas bocas" (p. 163).

Silenciamos os corpos, a criatividade e o movimento. Separamos o corpo e a mente no momento de ensinar; em nome de uma verdade e de uma realidade que para aprender é preciso ficar quieto e sentado, trabalhando individualmente sem poder ao menos trocar ideias com os seus colegas. Concepções que não foram superadas por todos ainda!

Por outro lado, os textos, vídeos e exemplos de colegas, mostraram que há alternativas para se romper com esse modelo. Exemplos de mudanças como a vice-diretora Adriana, que trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Emilio Mioti, contou como reorganizaram o horário das aulas, a proposta dos ateliês interdisciplinares e como os conteúdos são trabalhados; quebrando de certa forma a estrutura estabelecida de grade horária e a forma de abordar os conhecimentos nas salas de aulas, trabalhando relações e representações diferentes, desconstruindo a estrutura dominante, propondo outras leituras e novas narrativas, tentando romper com as narrativas dominantes.

175 Aula presencial do CEGE ministrada dia 16/08/2014.

Com esse trabalho a equipe passou a perceber a mudança no envolvimento e comportamento dos alunos durante as aulas, a apropriação do conhecimento e também as mudanças no fazer pedagógico dos professores.

Os diretores da Educação Infantil também relataram suas experiências com o currículo nesse processo de desconstrução das limitações, os quais acredito que estejam bem mais adiantados.

As duas disciplinas me fizeram olhar para dentro da escola, mas olhar de forma diferente, para aquilo que estava lá todos os dias, e refletir sobre caminhos e alternativas de mudanças.

3. Pensando o currículo na Educação de Jovens e Adultos

Em 2014, a Secretaria de Educação iniciou um movimento de discussão para reestruturação da EJA. Os motivos para isso eram vários, como o alto índice de evasão, a retenção, possível fechamento de salas, o mapeamento e os índices de analfabetos funcionais do município, a necessidade de replanejamento. O conjunto desses fatores mobilizou também a equipe gestora da escola onde trabalho e o corpo docente.

O que sempre nos preocupa é que no início de cada semestre temos uma demanda muito grande, alunos que ficam em lista de espera. Contudo, com o passar dos meses, os alunos vão desistindo e terminamos o semestre com salas muitas vezes com menos da metade dos alunos matriculados frequentando regularmente as aulas. O resultado final do semestre é um alto índice de abandono e retenção por faltas.

Então, a equipe começou a refletir sobre o que esses dados de evasão e retenção estavam dizendo e o que fazer para reverter o quadro. Vários foram os motivos encontrados para essa evasão, tais como, condições de acesso e segurança, horários incompatíveis (turno de trabalho que são alterados), a dificuldade de conciliar trabalho e estudo (peso dessa dupla jornada), falta de materiais e baixa autoestima, pois acham tudo muito difícil e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não estaria se dando de forma significativa para eles.

Outro dado importante é que a configuração do público atendido por essa modalidade de ensino se alterou, sendo que hoje temos adolescentes, jovens e adultos frequentando as mesmas salas; e o choque entre adolescentes e adultos tem levado muitos adultos a abandonarem os estudos. Situação difícil tanto para os alunos, quanto para os professores e a equipe gestora, que precisa lidar com essa nova configuração e esses conflitos; uma prática pautada em uma educação bancária, centrada no trabalho docente, relegando o papel de receptores de conhecimentos aos educandos da EJA e que não tem logrado êxito no processo educativo, mas contribuído para diminuir a autoestima e aumentar a evasão, além de dificultar a aprendizagem.

A diretriz do município para o currículo da EJA é a elaboração dos planos de ensino mediando a realidade do aluno, o mundo e o trabalho. Para Arroyo (2007), os currículos da educação básica em todos os níveis, valorizam a qualificação para o trabalho. No entanto, estamos enfrentando uma situação social de mudança, onde

não se tem a certeza de um trabalho digno no futuro e temos uma grande parte de pessoas na informalidade, que precisa de alguma forma se sustentar. E a EJA não tem considerado essa questão, sendo preciso analisar a informalidade que antes era considerada provisória e hoje se tornou permanente. Os currículos precisam analisar essa precarização e considerar os elementos que os alunos usam para sobreviver.

Destaca-se a importância de se desenvolver projetos que reconheçam, respeitem e incorporem a diversidade sócio educacional, de gênero, território dos jovens adultos e populares. Essa modalidade de ensino possui especificidades próprias, fundamentada em características históricas, sociais, biológicas, psicológicas do educando jovem e adulto, concluindo que a prática pedagógica precisa ser diferenciada.

Dentro desse quadro, a escola precisa atuar diretamente na formação oferecida e então começamos a pensar nas práticas de ensino e no currículo da EJA. As reflexões e discussões das aulas do CEGE sobre o currículo contribuíram para as reuniões que começamos a realizar desde o final do ano passado com o objetivo de refletir sobre como aproximar mais o conhecimento e a formação oferecida pelos professores ao conhecimento dos alunos, tornando o conteúdo e as práticas mais significativas, propondo novas atividades e diversificando os materiais e as metodologias.

Pensamos em alterar a configuração que temos hoje das disciplinas, ou seja, modular para semestral. Essa foi uma reivindicação inclusive dos professores, pois assim seria possível alterar a grade horária, a configuração das aulas durante a semana. Até tentei junto com a diretora elaborar um novo horário, deixando a última aula livre para tutorias ou plantão de dúvidas. No entanto, esbarramos na inflexibilidade do sistema, nesse ponto a autonomia da direção segue até onde o sistema permite. Alterar a carga horária das disciplinas, número de aula, horário de aula... Tais mudanças precisam ser regulamentadas pela Secretaria de Educação, o que demonstra como a escola não tem a autonomia de decidir segundo os seus projetos e suas necessidades. Mesmo com esse entrave, continuamos nossas reflexões. No início do ano a orientadora organizou reuniões retomando a reflexão da proposta iniciada anteriormente, nas reuniões começamos a planejar com os professores como poderiam se estruturar algumas mudanças.

De acordo com Volpe, Ferrari e Campos (2007), planejar é uma das grandes marcas humanas, acrescentando que elaborar projetos com os outros seria essencialmente humano e o que nos faz humanos.

> Trata-se, pois, de uma escola em que todos podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, agir, cultivar, avaliar sobre o que fizeram e recomeçar novamente, discutindo, debatendo sobre a possibilidade de superar juntos as dificuldades e os problemas surgidos na escola e na educação, no seu sentido mais amplo. (PADILHA, 2002, p. 141)

O planejar junto renovou o ânimo tanto da equipe, quanto o meu, da orientadora pedagógica também, apesar de ter dias que o desânimo acaba tomando conta por não ver saída para alguns dos problemas que encontramos na EJA. Estamos encontrando dificuldades sim, pois a mudança não é fácil, uma vez que envolve sair

da zona de conforto, pesquisar, elaborar o próprio material para desenvolver os projetos, o que demanda certo tempo, dedicação e estudo, para abandonar a concepção conteudista e a preocupação em cumprir um plano de conceitos que deveria ser dado se fosse o ensino regular, na tentativa de relacionar conhecimentos e a cultura do aluno com os temas propostos e não apenas trabalhar com conceitos abstratos ou listas de exercícios. Surgiu também a preocupação com o tempo, pois o semestre é curto, não daria tempo de trabalhar o conteúdo "estabelecido" para aquele termo, já que o tempo dedicado à disciplina em si ficaria reduzido.

Segundo Paulo Freire (1996), o educador democrático tem o dever em sua prática docente de reforçar a capacidade crítica do educando, respeitando os saberes socialmente construídos das classes populares e discutindo com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 30)

As dificuldades surgiram também com os alunos ao encarar essa nova proposta de trabalho com os projetos, pois se contrapõem com as representações do que é a escola e das atividades que fazem parte dela, pois para a grande maioria, só estão de fato estudando quando a professora usa a lousa e o caderno.

Depois de várias discussões e por ser uma forma de trabalhar diferente para o grupo, se resolveu desenvolver dois projetos com duas turmas específicas e não em forma de oficinas por interesse do aluno, como desejava a equipe gestora incialmente. O projeto se organizou em duas vezes na semana, em dias diferentes, para que todos os professores se envolvessem nas atividades.

As mudanças são tímidas, não é ainda o ideal, porém foi pensado coletivamente e o grupo está se envolvendo. Estamos tentando relacionar os saberes de todos os atores no processo de ensino aprendizagem para pensarmos juntos as possibilidades de mudanças no currículo e nas práticas na EJA. O processo ainda está em curso, mas já conseguimos constatar maior participação dos alunos e mudanças de algumas práticas pedagógicas.

Considerações finais

A troca de experiências, ideias, dúvidas e angústias, foi um dos aspectos importantes do curso oferecido pelo CEGE. Foi bom perceber que as dúvidas e dificuldades que sentia não eram só minhas. Apesar de estarmos em escolas diferentes, os problemas enfrentados são os mesmos. Os relatos da forma como cada um organizava sua rotina e os dilemas encontrados no cotidiano foram importantes, para a construção da minha prática, pois estava acabando de ingressar como vice-diretora.

Ficou claro com a leitura e escrita do memorial que o diretor desempenha uma função que vai além da execução de tarefas, sua função é política, sendo assim, minha ação tanto pode contribuir para legitimar os status quo, como pode constituir-se em um trabalho que conduz o processo de mudança.

A gestão democrática da escola está garantida constitucionalmente, mas ainda permanece como objeto de luta, essa luta é de todos os educadores. É preciso ter lucidez em relação ao conceito de autonomia pregado pelo sistema neoliberal.

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico são instrumentos, para contrapor a fragmentação e os efeitos da divisão do trabalho, sua rotinização e os efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

O projeto político pedagógico pensado e construído coletivamente é um importante instrumento para a construção de uma escola cidadã que considere, a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela. Buscando a educação enquanto processo de conscientização (PADILHA, 2002).

O currículo é também uma dimensão do projeto político pedagógico e se faz necessário uma reflexão sobre o processo de produção do conhecimento escolar e as questões curriculares na escola. O conhecimento escolar precisa ser dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico. Precisamos ensinar os alunos a ler o mundo, e não somente as palavras e retomar a experimentação, permitir a vivência e o sentir, para assim facilitar e significar a aprendizagem.

Estamos tentando promover essas discussões e percebo muita preocupação da equipe gestora com essa dimensão, no entanto, não estamos conseguindo mobilizar todos para a mudança e construção de um currículo que considere as narrativas dos alunos, e não só reproduza as relações de poder existentes em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, vol. 1, n. 0, p. 5-19, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Brasil, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394. Brasília, 1996.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Planejamento participativo e Gestão Democrática: da teoria à ação. In: PEREZ, J. R. R.; AGUILAR, L.E.; BRYAN, N. A. P. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação: Planejamento educacional e a avaliação na escola. 2. ed, Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. In: Estudo, Pensamento e Criação, 3ª ed, Campinas, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educati-

va. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2003.

_____ O Diretor no processo de democratização da escola pública. In: IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3187/ 177. Acesso em junho de 2015.

LUCKESI, Cipriano. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: _____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. vol. 14, p. 115-125, 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. Educar em Revista, n. 17. p 39-52. 2001.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SILVA, Nilson Robson Guedes da. Autonomia e gestão democrática. In: PEREZ, J. R. R.; AGUILAR, L. E.; BRYAN, N. A. P. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação: Planejamento educacional e a avaliação na escola. 2. ed, Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. Série Ideias. n. 15, p.73-77, São Paulo: FDE, 1992.

SÁCRISTAN, José Gimeno. O que significa o currículo? In:____. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In___. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles; FERRARI, Shirley Costa; CAMPOS, Silmara de. A educação de jovens e adultos na gestão escolar. In: PEREZ, J. R. R.; AGUILAR, L.E.; BRYAN, N.A.P. (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação: Planejamento educacional e a avaliação na escola. 2a ed, Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In:___.Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível, 14a ed. Papirus, 2002.

PARTE XIV

FORMAÇÃO DOCENTE

Memorial de Formação Docente: Formação Docente

Aurora da Silva Teixeira[176]

Apresentação

Proponho-me neste memorial de formação compartilhar com o leitor as experiências que marcaram minha vida durante a minha jornada escolar como estudante da escola pública e, paralelamente, compartilhar reflexões sobre a temática da Formação Docente. Foram muitas as dificuldades, frustrações, alegrias e paixão que me guiaram entre o sonho e a realidade de me tornar professora de Ensino Fundamental I e, posteriormente, diretora de escola pública. Busco enfocar a influência do meio e das pessoas na construção da minha identidade profissional. Importante ressaltar que minha jornada e dedicação foram em escolas públicas por sempre acreditar que podemos colaborar com o ensino de qualidade para nossas crianças. Procurei estabelecer relações entre as fases mais marcantes da minha vida: primeiros anos escolares, curso do magistério, experiência profissional, formação acadêmica e as plantas que eu via ao longo da caminhada. Em cada fase, busquei relacionar a prática com a teoria permeada pelos conflitos, inquietações, embates e debates vivenciados no chão da escola e relacionados à temática de formação docente. Mas como é difícil relembrar! Remexer no passado muitas vezes é doloroso. Porque relembrar e "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho" (BOSI, 1995, p. 55). O que somos hoje é um pouco de tudo que já vivemos. É resultado das alegrias, mas também das tristezas e desilusões que ora encantaram e ora desencantaram nossos olhos.

No decorrer deste memorial, relato alguns pontos que ficaram mais registrados em minha memória durante esses dois anos de Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pontos que discutimos em sala de aula e outros tantos que, de alguma forma, me fizeram pensar e repensar sobre toda a minha longa e árdua formação, a qual teve início na década de 1990.

1. Eu, o primário (1ª a 4ª série) e as gabirobas

Quando nasci, fui chamada Aurora da Silva Teixeira, nome pelo qual atendo, nome no qual me tornei eu, sou apenas eu, embora existam dezenas de homônimos[177] por aí. Ingressei no CEGE em meados de 2013 e recebi logo no primeiro encontro a missão de escrever esse memorial de formação como trabalho de conclusão de curso. Não foi fácil tentar relacionar a base teórica com as memórias de vida e com a formação docente, pois foi o tema escolhido por mim para visitar e revisitar durante a escrita de minhas memórias.

176 Diretora Educacional - EMEF Pres. Humberto de Alencar Castelo Branco

177 Homônimos são palavras com escrita ou pronúncia iguais, com significado (sentido) diferente. Ver Dicionário Aurélio.

Nasci em 1969, numa época de grandes transformações educacionais. Como podemos ver com a legislação apresentada no curso do CEGE, principalmente com a Lei nº 5692/71, é enfatizada a questão da Formação do professor de 1º e 2º grau. Dizia a lei:

> Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.
>
> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
>
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
>
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
>
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
>
> § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.
>
> § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
>
> § 3° Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, s/p)

Como podemos notar, a formação de professores para atuação no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série era a habilitação específica em 2º grau, isto é, Ensino Médio, o que equivalia ao curso de Magistério. Embora tenha sido modificada por diversas leis complementares, a mudança no nível de formação docente para as séries iniciais aconteceu em 1996, como veremos mais adiante neste texto. A mesma lei também duplicou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e regulamentou as normas de ingresso e duração dos cursos. Um grande avanço para a educação pública do país.

> Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

> Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
>
> § 1º As normas de cada sistema disporão sôbre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
>
> § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.
>
> Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.
>
> Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos. (BRASIL, 1971, s/p)

De acordo com a lei, o ensino era obrigatório dos 07 aos 14 anos. Minha mãe sabia disso, e sempre que eu ou meus irmãos queríamos faltar às aulas ela lembrava: "é obrigado ir à escola, o governo manda". Eu não sabia nem quem era o governo. Ah! Só desconfiava que fosse alguém poderoso. Nasci numa família brasileira de sitiantes, produtores rurais com propriedade pequena, talvez do tamanho ideal para ser subsistente. No sítio existiam pés de gabiroba por toda parte, em meio à várgea. No caminho da escola, à beira da estrada rodeada por plantações de eucaliptos também estavam lá os pés de gabiroba, fazendo parte de minha infância.

Frequentei a Escola Estadual Rural Fazenda Graminha, no município de Mogi Guaçu-SP para cursar o antigo Primário, até a quarta série. Estudei em uma escola com método de ensino tradicional[178], o qual tinha a cartilha Caminho Suave como livro didático obrigatório nas séries iniciais. De acordo com Leite (2001):

> O modelo tradicional tem sido duramente criticado desde os anos 60, quando os países desenvolvidos detectaram a condição do analfabetismo funcional em parcelas significativas das suas respectivas populações: aquela pessoa que passa pela escola durante anos, tem contato com o código escrito, mas, depois que sai, não se utiliza da leitura e escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania. (LEITE, 2001, p. 02)

178 Para uma visão panorâmica sobre as teorias de educação, ver o texto: "Escola e Democracia": SAVIANI, Dermeval. 2000. Na pedagogia tradicional, a educação é vista como direito de todos e dever do Estado, sendo a marginalidade associada à ignorância. A escola surge como um "antídoto", difundindo a instrução. Na Escola Nova, passa a ocorrer um movimento de reforma na pedagogia tradicional, na qual a marginalidade não é mais do ignorante e sim do rejeitado, do anormal e inapto, desajustado biológica e psiquicamente. A escola passa a ser então a forma de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade. Por fim, o Tecnicismo define a marginalidade como ineficiência, improdutividade. A função da escola então passa a ser de formação de indivíduos eficientes, para o aumento da produtividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidades de produção capitalistas.

Ao relacionar a base teórica do curso do CEGE com as minhas memórias foi possível ler e rever os textos de Saviani (2000), principalmente, "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações". Estas obras nos remetem a uma reflexão ampla, sobre a questão da educação, nos ajudando a identificar as causas da marginalidade, a relação escola-sociedade e também o papel do professor, bem como o conteúdo aplicado na Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista, que são os principais enfoques do autor, sempre balançando a "curvatura da vara", propondo uma Pedagogia Histórico-Crítica.

A cartilha Caminho Suave[179] apresentava uma lição para cada dia, e a professora ficava muito zangada quando eu fazia as lições do dia seguinte; uma vez pediu para eu apagar tudo e esperar a turma.

Figura 1 – Páginas da cartilha Caminho Suave.

A classe era dividida em duas turmas multiseriadas, sempre 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série. Eram apenas duas salas de aulas na escola. A lousa era dividida no meio sendo metade para cada turma. Eu sempre tentava fazer a lição da série seguinte. As carteiras eram com assento duplo e sempre duas crianças precisavam sentar juntas.

Figura 2 – carteiras das salas de aula da EE Fazenda Graminha em 1976.

Um fato que marcou os tempos de escola primária foram os procedimentos didáticos utilizados pelas professoras durante as aulas. As dinâmicas de grupo pro-

179 A cartilha "Caminho Suave", concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima, alfabetizou gerações através da imagem. Sua primeira edição foi em 1948 e perdurou nos ensinamentos até 1995. O método da cartilha Caminho Suave começa pelas vogais, forma encontros vocálicos e depois parte para a silabação

moviam a partilha dos saberes dos alunos. A utilização do lúdico, da música, das artes visuais e das brincadeiras de roda, cantigas, o cultivo da horta, os jogos, promoviam experiências formativas. A responsabilidade de todos pelo varal de atividades e pela limpeza das salas. Lembro que a gente tinha que deixar a sala exatamente como havia encontrado, para a turma seguinte poder usar. Mas pela revisão de meu olhar, de minha perspectiva e sensibilidade, consigo hoje analisar minha formação numa perspectiva crítica e dialógica.

Refletindo sobre a formação das professoras do primário, é possível inferir que embora trabalhassem com um método de ensino tradicional, com a cartilha Caminho Suave e sucessivas atividades de treino da escrita, as lembranças ancoram sempre em atividades práticas inovadoras, como por exemplo, as atividades que envolviam a coletividade dos alunos no cuidado com a horta, brincadeiras de roda nas quais as professoras brincavam junto todos os dias, desenhos de jogos de amarelinha, trilha e xadrez nas calçadas da escola e campeonatos de bolinha de gude. Não é possível saber se aquelas professoras tinham feito a leitura do livro "O Juízo Moral da Criança" de Jean Piaget, mas é possível inferir que ao trabalhar com jogos, inclusive pintando vários deles nas calçadas da escola, elas sabiam da importância dos jogos para a alfabetização matemática e talvez nunca saibam o quanto contribuíram para o desenvolvimento de meu raciocínio lógico, na construção de conceitos de elaboração de regras para a minha autonomia enquanto cidadã.

Em seu livro "O juízo moral na criança", Piaget (1994) nos informa sobre sua obra: "ropusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais" (PIAGET, 1994, p. 21); e que, para o estudo da autonomia e heteronomia, com base no juízo moral, utilizar-se-ia de análises das "regras do jogo social". Para Piaget (1994), "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (p. 23). Assim, para construir uma teoria científica do desenvolvimento moral Piaget (1994) vê na compreensão dos jogos de regras um terreno fértil para estudar uma das dimensões do desenvolvimento moral: a heteronomia versus a autonomia, sempre acreditando que o sujeito nasce numa sociedade já constituída por regras. Dessa maneira, Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009) evidenciam:

> No que concerne à consciência das regras, Piaget divide-a em três estágios: o primeiro compreende o estágio motor e a metade do segundo estágio, descritos anteriormente, visto que ". . . a regra ainda não é coercitiva . . ." (Piaget, 1932, p. 34); o segundo se inicia na segunda metade do estágio egocêntrico e termina na metade do estágio de cooperação, em que a regra é entendida como sagrada, ". . . de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão" (Piaget, 1932, p. 34); e no terceiro, iniciado na segunda metade do terceiro estágio (da prática das regras), ". . . a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral" (PIAGET, 1994 apud QUEIROZ, RONCHI e TOKUMARU, 2009, p. s/n)[180]

180 Não apresenta número de página por tratar-se de documento on-line, consultado pelo Scielo - www.scielo.br

Desta maneira, depois da leitura do livro "O Julgamento Moral da Criança" de Jean Piaget foi possível refletir sobre a formação da criança e relacionar com minhas vivências na pequena infância, principalmente com as vivências familiares e também com a formação docente.

Lembro que no contra turno da escola eu e meus irmãos ajudávamos o pai nas lavouras de arroz, feijão, milho, mandioca, tomate. O sabor do pão de queijo e bolinho de polvilho que minha mãe ensinou a fazer, com o polvilho feito por nós mesmos, ainda faz parte das memórias. Diariamente fazia o dever de casa, sentada no chão, ao redor de uma mesinha de pedra que tinha no centro da sala. O horário de dever de casa era sagrado e minha mãe olhava se estava pronto, mas não ajudava. Meu pai não teve oportunidade de frequentar a escola e escreve apenas o nome. Parece um desenho decorado. Minha mãe estudou dois anos, ela conta, e sabe escrever muito bem. Lembro até hoje do orgulho que ela tinha ao escrever as cartas para os parentes que moravam longe e levar no correio quando ia à cidade, distante uns quatorze quilômetros. Minha mãe sempre foi preocupada com os estudos dos filhos e sempre lutou para que isso fosse possível. Lembro dela invadindo, entrando sem ser convidada, mesmo quando os assessores diziam que precisava marcar hora, na sala do prefeito de Mogi Guaçu para solicitar ônibus escolar para os alunos das redondezas irem para a escola do sítio; e mais tarde também fez a mesma solicitação ao prefeito de Aguaí para a disponibilização de ônibus escolar para que as crianças do sítio e das redondezas pudessem continuar os estudos na cidade, onde tinha escola de ginásio e colegial. Ela sempre foi idealista e almejava futuro melhor para os filhos. Desde cedo, eu e meus irmãos fomos orientados por nossa mãe sobre o valor dos estudos, pois seria a maior herança que alguém poderia ter.

A experiência na comunidade de fé a qual eu frequentava aos domingos, isto é, encontros de todas da comunidade para rezar a missa junto com o padre que vinha da cidade, foi decisiva para minha formação docente. A participação constante nas atividades litúrgicas e a oportunidade de ser professora de catequese despertaram o gosto pela atividade docente. Lembro das crianças de catecismo me chamando de professora, e eu só tinha 13 anos. As aulas de catecismo eram ministradas numa mesa que minha mãe improvisou no rancho onde meu pai guardava as carroças. Na escola eu também vivenciava a religiosidade com a reza do "Pai Nosso e Ave Maria" todos os dias. Ao ler sobre esse assunto nas legislações educacionais apresentadas nos cursos de formação tanto do CEGE quanto dos outros que frequentei, é possível notar que a Educação deveria ser laica desde a década de 1930; enquanto que a discussão fervorosa sobre a diversidade religiosa ganhou destaque apenas nos últimos anos.

Infelizmente, na época das aulas de catecismo, eu já fazia parte dos milhões de brasileirinhos que evadiram da escola em meados de 1980. Meu pai dizia que mulher não precisava estudar e brigou com a diretora da escola SESI, na qual eu estudava em Mogi Guaçú, onde cursava a 6ª série do antigo Ginásio e viajava quarenta quilômetros todos os dias para chegar à escola. Lembro que ele argumentou que eu e minha irmã precisávamos ajudá-lo o dia todo na lavoura para garantir o sustento da família. A educação, de acordo com a Constituição (BRASIL, 1988) em seus artigos 205 e 227, é um direito público subjetivo[181] e deve ser assegurada a todos, através

181 Entendendo direito público subjetivo como a faculdade de se exigir a prestação prometida pelo Es-

de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4º) o descreve como um dever da família, comunidade, sociedade em geral e do Poder Público. Porém, em 1980 quando eu evadi do sistema educacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) não havia sido aprovada ainda e nem o ECA (BRASIL, 1989). É importante ressaltar que o Brasil ainda apresenta elevado índice de evasão escolar, apesar dos avanços no setor educacional nas últimas décadas. Veja os dados no quadro a seguir, de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, elaborado em 2012, com base em dados de 2011:

País	Posição no ranking	IDH	População alfabetizada	População com Ensino Médio completo	Taxa de evasão escolar
Noruega	1º	0,955	100%	95,2%	0,5%
Austrália	2º	0,938	100%	92,2%	Não informada
E.U.A.	3º	0,937	100%	94,5%	6,9%
Holanda	4º	0,921	100%	88,9%	Não informada
Alemanha	5º	0,920	100%	96,5%	4,4%
Chile	40º	0,819	98,6%	74%	2,6%
Argentina	45º	0,811	97,8%	56%	6,2%
Uruguai	51º	0,792	98,1%	49,8%	4,8%
México	61º	0,775	93,1%	53,9%	6%
Brasil	85º	0,730	90,3%	49,5%	24,3%

Quadro 1 - Dados relativos à Educação no relatório do Pnud

Fonte: Pnud/ONU

Como vimos, o Brasil apresentava em 2011 o índice de 24 % de suas crianças fora da escola. Evadida da escola, trabalhei por quase uma década na lavoura e depois veio o casamento, aos 17 anos. Aos 19 anos já era mãe. Retornei para a escola cursando o ensino Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, quando eu já tinha 23 anos e morava na cidade de Aguaí.

Concluí a 8ª série do Ensino Fundamental em 1991.

2. Eu, o Magistério e as orquídeas

A citação a seguir fez parte do cerimonial de Formação no Magistério; época muito importante na minha vida, época em que eu me tornei professora.

> Solenemente prometo, no desempenho de minha profissão de educadora, transmitir com lealdade, integridade e honestidade os ensinamentos humanos e científicos que façam dos jovens a mim confiados, profissionais e cidadãos conscientes, responsáveis e inteligentes. Se criar homens eu conseguir, sentir-me-ei realizada. Assim prometo. (Juramento do Magistério, Verão de 1996)

Eu prometi ser professora e nunca esqueci que os jovens a mim confiados

tado.

deveriam tornar homens, profissionais e cidadãos conscientes, responsáveis e inteligentes. Hoje, quando me lembro desse cerimonial e reflito sobre a minha atuação, tanto na docência quanto na gestão, posso dizer que me sinto realizada, pois tenho feito o melhor que eu posso por nossos alunos, mesmo enfrentando tanta adversidade no sistema educacional.

Importante lembrar que foi na época do Magistério que tomei gosto pelas orquídeas. No caminho da escola na qual eu cursava o Magistério estava o cemitério. E sempre que sobrava um tempinho eu passava por lá para visitar o túmulo de um irmão e da avó Gabriela. As orquídeas dendrobium, lindas e rosadas, sempre estavam por lá, embelezando o caminho. Ingressei no curso de Magistério que era concomitante com o colegial. Formei-me no Magistério em 1996. No mesmo ano que o Governo Federal instituiu a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual trouxe em seu texto mudanças significativas sobre a formação docente. Na época da implementação da referida lei eu tinha pouca consciência do quanto ela era um divisor de águas para a educação pública do país. Foi durante os cursos de formação profissional, desde a Graduação, Especializações, Mestrado e também no curso do CEGE, que foi possível a reflexão sobre os seus impactos. A partir da implementação da nova LDB, todos os cursos de Magistério em nível médio, foram extintos, pois de acordo com a LDB nº 9394/96, em seu artigo nº 62 (e modificada em 2013 pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), diz:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. s/n)

É importante ressaltar que a mudança na redação do texto, em 2013, foi no trecho que alterou de quatro para cinco anos os primeiros anos do Ensino Fundamental, quando foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos. Destaco também que a LDB nº 9394/96 foi um fato histórico para a formação docente, pois com ela o Governo Federal retirou gradativamente o curso de Magistério que era gratuito e deixou a formação na responsabilidade de cada sujeito que se interessasse pela profissão docente. Com a responsabilidade de custear sua própria formação os jovens ingressantes do Ensino Superior começaram a escolher outras profissões desde 1996, mesmo ano que eu cursava o último ano do curso de Magistério.

Era sempre no último ano de curso que começavam os estágios. Conheci o verso e o reverso da educação pública neste período. Fiz estágio em uma escola pública estadual de Aguaí e queria com veemência que todos os alunos de uma determinada professora estivessem alfabéticos. Naquela época eu ainda nem sabia o que era letramento. O livro "Psicogênese da língua escrita" de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com as hipóteses de construção da escrita, começava a fazer parte de minhas leituras.

E, assim, sempre tive uma postura curiosa sobre a formação docente, desde que assumi a meta de ingressar no serviço público no Magistério, após a formação em nível médio na cidade de Aguaí-SP. Advinda do Ensino Supletivo do 1º grau, in-

gressei no Magistério em 1992 e o concluí em 1996. Naquele ano, embora contássemos com o fato histórico da publicação da nova LDB, a Lei nº 9.394/96, a inserção no mundo do Magistério, pelo menos naquela cidade, ainda se convertia por meio de "apadrinhamento"; as escolas de ensino fundamental eram todas do Estado, pois ainda não havia começado o sistema de municipalização, e somente um reduzido número de recém-formadas conseguiam cadastrar-se nas escolas para a substituição, porque os diretores tinham autonomia para cadastrar quem quisessem. A substituição era o primeiro passo para o ingresso na carreira docente. Dessa maneira, enfrentei inúmeros concursos públicos para os primeiros anos do Ensino Fundamental em todas as cidades vizinhas. Finalmente, ingressei na cidade de Louveira em 1998 e, concomitantemente, em Valinhos (janeiro a abril de 1999) e depois Vinhedo, a partir de maio 1999; embora todos os concursos públicos dos quais participei tivessem me convocado para a tão sonhada "vaga". Porém, o concurso da cidade de Valinhos me deixou muito intrigada: queria saber a todo custo porque eu teria sido a primeira colocada em meio a mais de quatro mil inscritos. Fiz várias pesquisas autônomas, seria a formação diferenciada dos concorrentes, dentre os quais a maioria possuía nível superior? Seria a qualidade ou quantidade de conteúdos cobrados nas provas? Qual fator teria me beneficiado? Seria a qualidade da prova? Seria a dedicação exclusiva para os estudos relacionados aos concursos? Diante de tantas dúvidas, comecei a estudar para a inserção no nível superior. As vertentes pareciam infindáveis. Em 1998, ingressante no Magistério da cidade de Louveira e lecionando para a segunda série do Ensino Fundamental, preocupada com a prática docente e com o cotidiano escolar, não percebia as mudanças governamentais sobre a formação docente no país. Mais tarde, quando ingressei no Ensino Superior é que houve a percepção sobre o olhar do Governo Federal para o setor educacional e implicitamente para a formação dos professores. Os referenciais curriculares para a Formação de Professores, o Parecer nº 115/99 (BRASIL, 1999a) e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2001a, 2001b, 2001c) são documentos instituídos pelo Governo Federal com a finalidade de formação docente no país. Em 1999, o Governo Federal também institui o Decreto nº 3.276/99 (BRASIL, 1999b), o qual estabelecia que a formação de professores para séries iniciais e Educação Infantil se faria exclusivamente em cursos normais superiores e mesmo modificado com o Decreto nº 3.554/2000, o qual alterou o «exclusivamente» para «preferencialmente», continuou direcionando a formação docente para os institutos superiores de educação. Como podemos ver a seguir, no inciso segundo do Decreto nº 3.554/2000:

> A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (BRASIL, 2000, p. s/n)

Como vimos, a formação docente deveria ser, preferencialmente, em nível superior, mas os cursos de Magistério em nível médio foram extintos e, claro, os cursos de Licenciaturas nas instituições de nível superior são pagos. A falta de professores como foi discutida diversas vezes no CEGE, situação também vivenciada na escola, não é privilégio da Prefeitura Municipal de Campinas, assola todo o país; tem fundamentação histórica e também foi notada e evidenciada pelo próprio Governo Federal quando assumiu a "crise no campo educacional devido à falta de professores em

todas as áreas do conhecimento" (BRASIL, 2008).

3. Eu, a Pedagogia e as amoras

O ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) veio no ano de 2002, após três anos de provas nos vestibulares. Em nenhum momento fiz vestibulares para escolas particulares ou outras: minha expectativa e minhas inscrições sempre se voltaram ao vestibular da UNICAMP, por considerar essa instituição a base do nível nacional de formação, embora eu saiba, hoje, que minha opinião era fruto de reflexões muito subjetivas. Ingressei em 2002 no curso de Pedagogia e concluí a graduação em 2005, com trabalhos de pesquisa relacionados à formação docente nas Licenciaturas dentro da própria universidade. Com muito orgulho fui frequentar um espaço rico em conhecimento, com professores doutores em educação e com um jardim maravilhoso, com diversos pés de amora. Era para debaixo dos pés de amora que eu refugiava quando os teóricos bagunçavam meus pensamentos.

Às vezes não adiantava fugir para comer amoras. O doce das amoras maduras, roxas e deliciosas, logo era repelido pelo amargor das amoras mescladas e coloridas e que me enganavam e na verdade estavam verdes. Era impossível deixar de compactuar com Maria Helena de Souza Pato quando ela dizia que a qualidade dos cursos de formação do Magistério e a competência técnica dos professores, são questões recorrentes (PATTO, 1988), mesmo depois de anos dos escritos de Almeida Júnior em 1956. De acordo com Patto (1988), Almeida revelou a seguinte preocupação no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto/SP:

> (...) precisamos cuidar da produção de nossas escolas normais, visto que são cada vez mais frequentes os professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a mais breve experiência. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres primários não conseguem promover-se. (...) não será porventura um crime contra a criança confiá-la a professora em tais condições? (ALMEIDA JR. apud PATTO, 1988, p. 73)

Ah! O amargor das amoras pode ser sentido ainda agora em meados de 2015, quando porventura me solicitaram esse memorial. Não é por acaso que o último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mostrou resultados alarmantes no desenvolvimento da escrita dos alunos do ensino brasileiro. É humilhante ver que mais de 500 mil alunos não passaram na prova de redação. Ah, se Almeida Jr. visse isso! Ah, se ele soubesse que dentro das escolas ainda existe uma luta diária para tentar garantir a alfabetização e letramento de nossos pequenos e que, na função de gestora, muitas vezes, fico decepcionada com os resultados nos finais de cada trimestre do ano letivo. A angústia é ainda maior quando me lembro do meu tempo de docência, todo dedicado aos primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil, conhecendo muito bem o processo de aquisição da língua escrita. A gestão ocupa muito o meu tempo, com tantas responsabilidades com merenda, pagamentos, verbas,

prestações de contas, disciplina, enfim, a burocracia, e muito pouco consigo colaborar com as professoras alfabetizadoras.

Em 2005 concluí a graduação em Pedagogia pela UNICAMP, a qual teve como Trabalho de Conclusão de Curso o texto "A reformulação curricular nos cursos de Licenciatura da Unicamp: reunião de material de base", com orientação do Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. O estudo foi intenso e permeou os embates e debates dentro da Universidade sobre a formação docente de todos os cursos de Licenciaturas. Foi um período de muita luta para tentar entender o que estava implícito e explícito tanto nas relações humanas quanto nas extremidades políticas que norteavam todos os currículos dos institutos e Faculdades responsáveis pelas Licenciaturas. Foi um período de muito aprendizado e muita reflexão, por um lado via o verso e o reverso da formação docente, e por outro lado relacionava sempre com as experiências vividas na vida profissional. Foi o período da percepção do quanto o "poder" e o controle de informações permeiam as relações humanas, não importa em qual espaço físico ou localidade. Foi o tempo da certeza de que o conhecimento é o que a humanidade conseguiu de mais valor na vida terrena.

4. Eu, as Especializações: Psicopedagogia Institucional, docência do Ensino Superior e as pitangas

Logo após a conclusão da Pedagogia, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional da Universidade Iguaçu-RJ, com Pólo em Louveira-SP. O Trabalho de Conclusão de Curso foi: "As nuances da inclusão no Brasil".

Foi um período de ir a pé para o curso, pois era perto de casa, e no caminho poder degustar das pitangas que diversos louveirenses teimam em plantar nas calçadas, para a nossa felicidade. Foi um período de reflexão após mais de uma década na qual as escolas públicas de todo o país acolhiam os alunos com necessidades especiais e os professores não estavam preparados para recebê-los. Vivenciei a experiência de ver uma professora receber um aluno cego e não ter formação nenhuma em Braille e nem equipamentos necessários. A professora conseguiu vários materiais em Braille ao entrar em contato com o "Instituto Jundiaiense Luiz Braille de Assistência ao Deficiente da Visão", fez isso por iniciativa própria. Hoje, quando discutimos essa temática no curso do CEGE, podemos notar que o governo federal repensou a necessidade das salas de atendimento especializados e começou a implementação de Salas Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas com a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, a qual "Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial". Em Campinas essas salas ganharam o nome de Salas de Recursos. Na escola na qual trabalho há uma Sala de Recursos que recebeu do MEC diversos materiais e recursos para serem usados nessa modalidade de ensino e também a verba de PDDE de R$ 8.000,00 (em 2011), direcionados para a compra de material didático da Sala de Recursos. Esse espaço recebe os alunos da escola no contraturno da sala de aula e também alunos de outras escolas dos bairros vizinhos, uma vez que não são todas as escolas que são contempladas a ter a Sala de Atendimento Educacional Especializado; e até a presente data, eu não consegui entender o porquê, considerando que é

um benefício merecido e necessário em todas as escolas. Para o governo federal eu arrisco a opinião de que deve ser para economizar, mas nas prefeituras municipais há um ponto escuro sobre quais os critérios utilizados para definir as escolas que receberiam a Sala de Recursos.

Em 2007, cursei a Especialização em Docência do Ensino Superior no pólo da cidade de Louveira em parceria com a Faculdade Aldeia de Carapicuíba, a qual teve o seguinte Trabalho de Conclusão de Curso: "Formação de Professores no Brasil".

E também, em 2007, cursei a Extensão Universitária em Pró Letramento – Alfabetização e Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas; e a Extensão Universitária em Pró Letramento em Matemática, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; ambos com pólo em Louveira e parceria com a Prefeitura Municipal de Louveira. Ao refletir sobre esses cursos de extensão e de formação continuada, relacionando com o CEGE e o cotidiano da escola, é possível lembrar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal em 2012, em parceria com Estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. A Prefeitura Municipal de Campinas ofereceu cursos de formação continuada para os docentes em parceria com o PNAIC, e os professores foram convidados, mas muitos deles não se interessam e não frequentaram.

De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das Licenciaturas em que se formaram. Neste contexto, o meu interesse pela formação docente aflorou ainda mais. Ao procurar entender cada vez mais a temática, foi possível notar que o governo federal começou a organizar ações para a formação docente. Uma ação que colaborou para o intento foi à responsabilização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a formação docente, como vemos a seguir:

> A Capes sempre se preocupou somente com a formação dos mestres e doutores. Em 2007, criou-se a Diretoria de Educação Básica com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b), demonstrando a preocupação do governo com a formação de professores para a Educação Básica. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 02 de março, alterou o nome do órgão para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. (TEIXEIRA, 2005, p. 43)

Foi também em 2007 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior lançou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o edital MEC/ CAPES/ FNDE nº 01/2007 (BRASIL, 2007) para seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência.

> o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas

> a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007)

O PIBID é uma política pública voltada para a formação docente inicial, que considera os alunos "pibidianos" e a formação continuada pensada na constante formação do professor já atuante na sala de aula, alocado dentro das escolas públicas, as quais recebem os alunos dos cursos de Licenciatura. A Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, prevê "um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas" (BRASIL, 2009, p. 01). O referido Decreto traz também os princípios para a formação docente, com podemos ver a seguir:

> Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
>
> II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério. (BRASIL, 2009, p. 02)

A ação de criar a Política Nacional de Formação de Professores faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. O Ministério da Educação lança em maio de 2009, o primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). De acordo com o manual operativo do programa:

> O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes pro-

> fissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2009, p. 01)

Com o Programa PARFOR o governo federal almejava induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais pudessem obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contribuíssem para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país. Até 2012, o PARFOR implantou 1920 turmas. Há 54.000 professores da Educação Básica frequentando os cursos em turmas especiais do PARFOR, localizada em 397 municípios do país (Fonte: Plataforma Freire - MEC).

5. Eu, a Especialização em Gestão Educacional – Anhembi/ Morumbi, os pés de alface e as rosas

Concomitante com o interesse pela formação docente estudei com afinco para ingressar como diretora de escola e, após aprovação em concurso público na cidade de Itatiba/SP, em 2010, entro em uma escola recém-inaugurada e com cerca de 1.300 alunos. Foi com projetos relacionados à horta e arborização da escola que veio a vivência com o plantio de hortaliças, em mais de 20 canteiros, e com o plantio de roseiras pelos arredores da escola. Nesse mesmo contexto fui convidada a cursar a Especialização em Gestão Escolar na Universidade Anhembi Morumbi (UAM), com Pólo em Jundiaí. Imbuída com a gestão e tentando entender os problemas de indisciplina na escola, concluí o curso com o trabalho "A indisciplina na escola". Foi paralelamente a essa formação como gestora que fui convidada a receber licenciandos para fazer estágios na escola. Ainda em 2010, tive o privilégio de receber os licenciandos "pibidianos" do curso da Pedagogia da Universidade São Francisco, localizada em Itatiba. Vivenciei o Programa PIBID dentro da escola por dois anos. Foi essa vivência da formação docente que me inspirou a ingressar no Mestrado e estudar a política pública personificada pelo PIBID, assim como a concepção de educação implícita em suas diretrizes.

6. Eu, o Mestrado, o CEGE, os jequitibás e o gramado

Após ingresso no Mestrado em 2013, me exonerei da Prefeitura de Itatiba para ingressar na Prefeitura Municipal de Campinas, também como diretora educacional. De maio a dezembro do mesmo ano fiquei como diretora provisória no Centro Educacional Municipal de Educação Infantil. A leitura de textos relacionados ao curso de Mestrado, imbuídas de preocupação com a formação de professores, acontecia paralelamente com a vivência em um contexto educacional no qual a maioria das professoras não possuía nível superior, pois para cuidar das crianças os concursos de monitora ou agente de educação infantil exigem formação em nível de Ensino Médio.

Desta maneira, o tempo foi passando enquanto eu tinha a vivência de mais de

100 bebês, de 0 a 3 anos, brincando nas sombras das Jequitibás e no gramado que eu ajudei a plantar na frente da escola. Foi nesse período que a Prefeitura Municipal de Campinas ofereceu oportunidade do Curso de Especialização em Gestão Educacional para os especialistas da educação, em parceria com a Universidade Estadual de Campinas, no qual eu me inscrevi imbuída de interesse pelo conhecimento; uma vez que para a progressão funcional ou salarial não beneficiaria em nada por eu já ter cursado além da graduação em Pedagogia, outros três cursos de Especialização Latu Sensu e o Mestrado. Foi um período de muita luta. Conciliar a gestão durante a semana, o curso de Mestrado e o curso do CEGE durante quase todos os sábados, é para gente resiliente.

7. Eu, o CEGE e o Bosque Guarantãs

Em dezembro de 2013 chegou a hora de escolher a escola definitiva para efetivação do cargo. Escolhi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pres. Humberto de Alencar Castelo Branco, localizada junto ao bosque dos guarantãs, em Campinas. Uma escola que tem em média 750 alunos, com três períodos, sendo: no período da manhã 1º ao 5º ano, no período da tarde 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Nesse período, foi necessário pensar sobre o planejamento pedagógico da escola e fazer reflexões teóricas com a colaboração do curso de pós da UNICAMP. Analisar e debater as questões do planejamento e da avaliação, destacando suas implicações no cotidiano escolar; refletir sobre as teorias que definem ou explicitam a epistemologia que subsidia o fazer docente, nas diferentes situações de escola e de sala de aula, relacionando tendências e posturas pedagógicas; compreender e sistematizar o planejamento de ensino em termos de objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação, planejamentos, tipos de planos de ensino. Diante disso, a necessidade de repensar sobre a história da escola e do seu fazer pedagógico, uma vez que cada escola tem sua história e que a escola contemporânea nada mais é que a mesma escola com sua história e com perspectivas de mudanças diante do mundo emergente. Assim, é necessário compreender quando Castro (2010) diz:

> Todo sistema educacional assenta-se sobre uma base sócio cultural cujo ritmo e modificações são ditados pelos solavancos gerados na maneira como a História vai sendo engendrada ao longo dos tempos. Dependendo do ritmo e da abrangência, os fenômenos históricos tendem a provocar maiores ou menores abalos nas instituições sociais e em seus agentes, provocando, muitas vezes, desestabilizações e incertezas, pessoais e profissionais. É nesse cenário de instabilidade sócio-cultural, decorrente de profundas alterações no campo da economia, cultura e tecnologia, que se inscreve a escola contemporânea. (p. 01)

Como vimos, não é possível considerar uma escola sem levar em conta seus aspectos históricos, culturais, sociológicos. Porém, precisamos considerar a escola contemporânea a partir de suas nuances tão explícitas no seu cotidiano, como por exemplo: disciplinas desconexas/compartimentadas, falta de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a prática pedagógica distante da teoria, etc. Dessa maneira,

podemos concordar com Castro (2010) quando ressalta que:

> A escola contemporânea vive, nesse sentido, uma crise de identidade, afetada que está pelo rompimento dos paradigmas modernos que a instituíram e busca, com sofreguidão, compreender e controlar as mudanças que a atingem, na tentativa de criar uma nova identidade. Esse desejo de enquadramento dos acontecimentos que a atingem não é fácil de ser satisfeito. A dispersão, velocidade e aleatoriedade das mudanças no campo escolar são de tal magnitude que o educador se vê atirado para o interior de uma galáxia constituída de fragmentos aparentemente desconexos. (p. 02)

Diante da crise de identidade das escolas, a proposta de registro das atividades escolares surge como alternativa para a profissão docente, como nos relata Castro (2010):

> Registro é leitura e decifração. São metáforas criadas para dar uma ordem provisória à falta de sentido dos movimentos históricos e sociais, dos quais a escola, seus alunos e professores são parte. Compete à escola, neste momento de transição identitária, priorizar em seu projeto pedagógico e seu processo de formação de profissionais reflexivos, procurar construir uma metodologia de registro capaz de traçar um mapa dos diversos fragmentos que a constituem. (p. 03)

Podemos dizer que o registro possibilita oportunidades de reflexão sobre a prática na perspectiva de ações para identidade da escola, na busca de uma educação emancipadora[182], mas também para a construção da identidade do professor.

> O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. O registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que

182 Acredito por educação emancipadora àquela referenciado por Rancière (2002) A atitude do filósofo Jacques Rancière é fundamentada nos ensinamentos de Joseph Jacotot, o qual defendia uma educação emancipadora, em que a função do mestre é de um incentivador. Rancière censura os métodos socráticos e os da Escola Tradicional. O método Jacotot (método emancipatório) é eleito por Rancière como libertador, justamente por não haver um mestre sábio e sim um mestre ignorante, que se iguala ao aluno intelectualmente, servindo-o apenas como um estimulador da vontade e deixando-o a responsabilidade de raciocinar e buscar o conhecimento, sem que dependa de um mestre explicador. Podemos também enunciar que de acordo com Kohan (2013). A emancipação é o contrário do embrutecimento e não pode ser outorgada por ninguém. Ela é tomada por uma inteligência que só se obedece a si mesma. O emancipador encurta as distâncias, as dissolve; ele quebra a lógica da desigualdade que sustenta a instituição escolar; pressupõe a igualdade das inteligências e o cerne principal de seu ato pedagógico é verificar essa igualdade. (KOHAN, 2013, p. 05)

a reveste. (CASTRO, 2010, p. 05)

Enfim, ao referir-se à escola e sua historicidade é necessário refletir também sobre aprendizagem dos alunos, sobre o ensino, evidenciar quais são as condições de ensino de um determinado sistema. Os alunos (não são poucos) que chegam ao Ensino Médio escrevendo a língua portuguesa com precariedade, são oriundos de um sistema de ensino falido, com precárias condições de funcionamento, com políticas públicas avassaladoras por detrás. É necessário perceber e refletir que: a progressão continuada foi absurdamente confundida com a promoção automática; os professores não são valorizados e que muitos Estados brasileiros não pagam nem o mísero salário da Lei do Piso[183]; os currículos são soltos (sem coesão e coerência); as disciplinas dilaceradas em janelinhas de aprendizagem, sem interdisciplinaridade; a escola não considera o contexto do aluno como premissa para o Projeto Político Pedagógico (PPP); há falta de suporte pedagógico; as salas superlotadas. Há uma infinidade de causas para reflexão, as quais não findam. Porém, quem interessa por uma educação de qualidade em nosso país? Quem está preocupado com isso? Quem está preocupado com nossos alunos, tanto faz se da periferia ou dos grandes centros? As redações dos alunos apresentadas para análise no curso de gestão mostram a precariedade do ensino, demonstram as condições sociais em que vivem, a falta de moradia, a baixa renda, etc. Mas também evidenciam que almejam um futuro melhor e que são seres humanos, que se emocionam e tem sentimentos. Há vários caminhos ou luzes no fim do túnel para pensarmos a educação do futuro, por exemplo: trabalho em redes educativas, mobilização da comunidade para exigir seus direitos tanto sociais como educacionais. Porém, a sociedade continua imóvel como se não tivesse nada com isso enquanto as escolas continuam sozinhas, cada uma no seu "mundinho", como ilhas dos mares do sul. Podemos pensar que os problemas educacionais são de ordem econômica, histórica, como nos diz Aguilar (1997):

> os problemas educacionais não dependem somente de controle de qualidade nem de gerenciamento correto, estão, sim, ligados a uma diversidade social econômica, cultural e histórica estrutural e conjuntural que determina os limites objetivos da ação dos dirigentes educacionais. (p. 01)

No entanto, é possível pensar em ações para articulação de estratégias para melhoria da qualidade da educação na escola pública? De acordo com Aguilar (1997) "há que se pensar na existência de canais e espaços de trabalho institucionais através dos quais é possível desenvolver estratégias para a superação de tais limites e

183 A promulgação da lei nº 11.738 de 2008 que institui o Piso Salarial para o magistério, além de definir carga horária para atividades complementares, tais como planejamento escolar e pedagógico, é outra política de valorização do magistério. Apesar da legislação, em 2012, segundo informações disponibilizadas no site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) 10 Estados 7 não aplicavam a Lei do Piso e outros 11 estados não cumpriam integralmente a lei. Esses dados se referem ao momento posterior à decisão do Tribunal de Justiça ter considerado constitucional essa legislação. Além dos estados que não pagam o piso salarial8, muitos estão incluindo no Piso as gratificações que já existiam, alterando o sentido da lei e dessa forma não atribuindo aos docentes nem o valor mínimo estipulado pela legislação em vigor. Não pagam o piso: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Não cumprem a lei na íntegra: Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins. (CNTE, 2013). O valor do Piso em 2013 é de R$ 1.567, com base na Portaria nº 1.495. A CNTE informa que o valor do Piso em janeiro de 2013 equivale a R$ 2.327,81. (MAUÉS e SOUZA, 2013, p. 14)

o Projeto Pedagógico da escola se constitui um desses espaços" (p. 02), desde que sigam quatro passos básicos:

> Em primeiro lugar, seja elaborado tendo como base sua relação com a estrutura e com a conjuntura da sociedade onde se insere. Com relação à estrutura o Projeto Pedagógico deve responder a pergunta: que indivíduos estamos formando para viver nesta realidade? A realidade, é claro, está calcada nos condicionamentos econômicos e políticos que a determinam. A leitura conjuntural deve contemplar, entre outros, o desemprego, a exclusão social a desvalorização do trabalho humano, a ausência do Estado nas políticas sociais, as enormes desigualdades na distribuição de renda, a falta de recursos materiais e profissionais para gerir a educação. Em segundo lugar, o Projeto Pedagógico tem a dimensão ético-valorativa como essencial e indispensável para a formação da cidadania. Tal dimensão implica pensar na existência de esferas individuais, particulares e privadas que constroem determinada escala de valores que se agregam ao conjunto de uma comunidade educacional com poucas chances de articulação e conciliação. Implica, também, a resposta à pergunta: que valores deveriam constituir-se como valores-guia para a construção e valorização do Projeto Pedagógico? Alguns valores podem ser citados como aqueles da ética cidadã: a tolerância radical, a valentia cívica, a solidariedade, a justiça e a prudência. Em terceiro lugar, no Projeto Pedagógico há que se definir a historicidade da instituição ou sua realidade interna. Para tanto é preciso resgatar o passado, desvelar o presente e projetar o futuro para se compreender a "identidade institucional" como um percurso histórico. As instituições desenvolvem sua existência em esferas espaciais, temporais e culturais cuja fusão lhes imprime características próprias, ou seja, lhes dá uma "cara". A quarta e última dimensão constitutiva do Projeto Pedagógico enfoca o processo de conhecimento, resgatando a função primordial da escola, vinculada ao conteúdo e procura responder à questão: que conhecimentos queremos socializar e produzir? (AGUILAR, 1997, p. 02)

Como vimos, o planejamento é necessário, não há dúvida, no entanto, Friedmann (1987) expõe seus conhecimentos sobre a aprendizagem social, ao explicar a história da teoria de planejamentos e nos engrandece com o conhecimento sobre a semelhança da teoria de John Dewey e Mao Tse-Tung e sobre a concepção de que é possível aprender fazendo superando a contradição entre a teoria e a prática, considerando a aprendizagem social como:

> uma tradição que se centra na superação das contradições entre teoria e prática, ou entre conhecer e atuar. Sua teoria deriva de duas correntes. A primeira é o pragmatismo de John Dewey e mais especificamente sua epistemologia científica, que se volta especialmente ao "aprender fazendo". Uma segunda corrente desenvolveu-se dentro do marxismo, e tem suas origens nas "Teses Sobre Feuerbach" (1978; orig.1844), que termina com a famosa declaração, "os filósofos têm apenas interpretado o mundo de vários modos; o importante, entretanto, é mudá-lo". Desta imortal sentença deriva a

> proposição marxista básica que diz respeito à unidade essencial da teoria e da prática revolucionárias, cuja maior expressão se encontra no ensaio de 1937, "Sobre a Prática" de Mao Tse-tung. (FRIEDMANN, 1987, p. 20)

Neste ponto é possível relacionar os relatos solicitados durante o curso, pois os mesmos possibilitaram reflexão sobre a própria prática, possibilidades de relações com a teoria vista no curso e também a troca de experiências entre todos os integrantes do grupo de curso. Dessa maneira, a reflexão sobre a diversidade cultural permeou todos os debates e embates durante a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, o texto "A fragmentação da cultura e o fim do sujeito" de Rogério de Almeida[184] foi um ponto crucial na minha formação docente. Em meados de 2014, encontrar com Almeida (2012) determinou minha visão sobre algumas coisas do mundo, principalmente sobre a fragmentação da cultura e o fim do sujeito. Almeida (2012) argumenta que a

> fragmentação não é privilégio dos tempos modernos, pois as transformações culturais já estavam evidentes no final do século XIX com a filosofia de Nietzsche, a literatura francesa – Verlaine, Mallarmé, Rimbaud, Baudelairee – e a literatura russa. – Turgueniev, Dostoievski, Tolstoi. (ALMEIDA, 2012, p. 20)

E, a partir do século XX, a fragmentação se intensifica com: a descoberta da psicanálise, o surgimento da arte modernista, o desenvolvimento da Sociologia e da Antropologia, do Existencialismo, do Comunismo e as duas guerras mundiais (plano político). Assim, a fragmentação da cultura e o fim do sujeito não são características dos tempos modernos, nem tampouco da pós-modernidade. Na Grécia, século V antes de Cristo, a polis já estava mergulhada em corrupção, como evidencia a carta 7 de Platão, e talvez explique porque Sócrates e Platão tentaram colocar um termo nos impasses político-linguísticos. No século seguinte Aristóteles tentou construir sua própria filosofia, com o emaranhado de ideias precedentes. Escreveu o livro "Metafísica", o qual é considerado por Almeida (2012), como fragmentado, difuso e disperso. Na Idade Média (século XII) há a redação da "Setenças", espécie de enciclopédias teológicas. No século XIII, a escolástica constrói as Sumas Lógicas e Teológicas; nos séculos XVII e XVIII, surgem os Tratados e Sistemas. Todos fragmentados, diversificados e superficiais, segundo o autor.

Enfim, Almeida (2012) define "cultura" como um complexo de criações, de valorações, de crenças e representações que se materializam nas esferas da arte, da política, da religião, da economia, das leis, dos costumes e da moral. E define a cultura como espaço onde se desenrola a tensão do desejo, onde há um destruir e construir, criar e recriar, interpretar e reinterpretar simultâneos e contínuos, onde a

184 Rogério Miranda de Almeida nasceu em Crato, estado do Ceará, aos 9 de abril de 1953. É filho de José Rogério de Almeida e de Nair Miranda Rogério. Na sua cidade natal, cursou a escola primária no Grupo Escolar Dom Quintino e fez o ginasial e o científico (até o segundo ano) no Colégio Estadual Wilson Gonçalves. Concluiu o científico no Colégio Diocesano do Crato. Enquanto realizava seus estudos formais nestes dois colégios, estudou e aprofundou a língua e a literatura francesas com a professora Maria Sílmia Sobreira da Silveira (Aliança Francesa). Em seguida, no Rio de Janeiro e, depois, em Campinas-SP, estudou privadamente o grego clássico e o latim (1974–1977). Cursou um ano de filosofia na PUC do Rio de Janeiro (1978) e concluiu a licenciatura em filosofia na PUC de Campinas (1985). Teve como sua primeira influência filosófica as leituras de Platão, Descartes, Rousseau, Kant e Marx.

perda tem a peculiaridade de se revelar.

Para Lacan (2006), o sujeito se constrói e reconstrói através da letra e do real, isto é, da escrita. Assim, através da resistência, do interdito, da angústia, da lei.

Considerações finais

A minha experiência formativa no Mestrado, concluído em 2014, e cursado paralelamente com esse Curso de Especialização em Gestão Educacional da UNICAMP, proporcionou avanços significativos em minha compreensão de vida, sociedade e condição humana. Sempre ocorrem encontros fabulosos entre teóricos já estudados no Magistério, na graduação de Pedagogia e nas outras três especializações que fiz, sendo Psicopedagogia, Gestão Educacional e Docência do Ensino Superior. Tenho a convicção de que cada experiência formativa que vivi conduziu às expectativas filosóficas, sociológicas e educacionais que tenho atualmente. Tenho a Educação como projeto de vida e quero ser lembrada como alguém que inquietou os pensamentos, que acreditou na Pedagogia da esperança e que descobriu a beleza do direito de indignação diante das coisas do mundo.

Nos meus poucos anos de experiência profissional, pude perceber algo que de certo modo fiquei decepcionada com as políticas públicas implementadas por nossos governantes. Descobri em meio às vivências que aquela vontade insaciável de mudar o mundo que eu tinha ao sair do Magistério, fazia parte de uma utopia que não é milagreira. Mas nunca cruzei os braços, é como diz Freire ao deixar a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na primavera de 1991: "Mudar é difícil, mas é possível e urgente". Sei que este início de século XXI está marcado por conflitos, violência e corrupção, mas não podemos nos cansar. Foi entre o possível e a utopia sobre o impossível que fui conquistando o meu espaço nas escolas por onde passei, pois acredito que devemos fazer aquilo que está ao nosso alcance.

Referências Bibliográficas

AGUILAR, Luiz Enrique. A Gestão da Educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. In: Exerto de texto apresentado no III Congresso Latino Americano de Administração da Educação. Universidade Estadual de Campinas ,1997.

ALMEIDA, Rogério. A fragmentação da cultura e o fim do sujeito. São Paulo: Loyola, 2012.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer 115/99. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3.276/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, 1999b.

BRASIL. Decreto 3.554/00. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CP009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a.

BRASIL. Parecer CNE/CP 027/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b.

BRASIL. Parecer CNE/CP 028/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001c.

BRASIL. DECRETO nº 6.425/08. Dispõe sobre o Censo anual da Educação Básica e da Educação Superior, o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2008.

BRASIL. PARFOR: Números de alunos frequentes por Região em 2012, 2012. Disponível em http://www.encontreaqui.org/plataformafreire/

CASTRO, Edmilson. A produção do registro do educador: decifrando sinais, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/info8a1.html> acesso em: 24 de fevereiro de 2010.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRIEDMANN, John. Planning in the public domain: from knowledge to action. Princeton, NJ: Princeton University, 1987.

KOHAN, Walter Omar. O mestre inventor: relatos de um viajante educador. Tradução de Hélia Freitas. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LACAN, Jacques. A psicanálise e seu ensino. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITE, S. A. S.. Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001.

MAUÉS, Olgaíses; e SOUZA, Michelle Borges de . A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. ANPED. 36o. Goiânia, GO, 2013.

PATTO, Maria Helena de Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Caderno de Pesquisa, n. 65, p. 72-77,

1988.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo, SP: Summus, 1994.

QUEIROZ, Sávio Silveira de; RONCHI, Juliana Peterle; TOKUMARU, Rosana Suemi. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão kantiana. Psicol. Reflex. Crit, v. 22, n.1, p. 69-75, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Aurora da Silva. A reformulação Curricular nos Cursos de Licenciaturas da Unicamp: reunião de material de base. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PARTE XVI

PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

A Formação da Orientadora Pédagógica

Gisele Camoleis Santana[185]

Apresentação

O presente trabalho é constituído pelo meu Memorial de Formação do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), realizado entre agosto de 2013 e julho de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pude participar deste curso por ocupar um cargo de gestora educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, mais especificamente exercendo a função de orientadora pedagógica em duas escolas de Educação Infantil.

Na escrita deste Memorial trago como eixo de discussão "A Formação da Orientadora Pedagógica" e como princípio a formação do profissional da educação na relação com o outro, com os parceiros de trabalho, com o cotidiano da escola, com o registro e autoria do próprio trabalho e com as fundamentações teóricas que se dão nas brechas desse cotidiano e nas possibilidades de estudo, ou seja, na relação entre prática e teoria.

Inicio o Memorial apresentando um pouco da minha história, da minha trajetória formativa enquanto educadora, nos espaços e nos tempos em que estudei, trabalhei e me (trans)formei. Inquieta, coloco neste texto os desafios com que me deparo, as minhas dúvidas, os meus questionamentos e as possibilidades que consigo vislumbrar a partir de cada experiência, de cada pessoa, de cada espaço e de cada palavra/texto com que foi estabelecido um encontro.

Falo também de como me observar como formadora da equipe de profissionais da educação com que trabalho e das dificuldades enfrentadas, de como olhar a formação desses profissionais, da relação dialógica necessária e da relação conflituosa existente nesse complexo encontro. Pensar sobre as estratégias formativas e sobre como afetar as pessoas a mim é imperativo para atuar com profissionais da educação que interagem diretamente com as crianças no contexto escolar.

Ao final do texto, busco refletir sobre como acontece a minha formação, com atenção, discussão, reflexão e possibilidade de transformação, essencialmente através do encontro com o registro do trabalho e quando em parceria com os colegas de profissão, com aqueles que exercem função da mesma natureza e que também se deparam com dilemas e conquistas muito semelhantes.

Acredito que me encontro a partir do encontro com o outro.

1. Que educadora, orientadora, formadora sou eu?

Eu era apenas uma menina inspirada pela "tia professora", que decidiu desde

185 Gisele Camoleis Santana é Orientadora Pedagógica do CEI Maria da Glória Martins e do CEI Pinóquio, da Rede Municipal de Ensino de Campinas, desde 2009. Antes foi professora por 10 anos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sempre em redes públicas de ensino. Realizou o curso de Magistério no CEFAM/SP e formou-se em Pedagogia em 2008 pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

muito pequena que iria ser professora quando crescesse. Era meu maior sonho, o maior tema das brincadeiras quando criança. Ser professora começou a tornar-se realidade quando ingressei no curso de Magistério em 1995, em nível médio. No Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)[186] pude iniciar minha trajetória de formação e de reflexão sobre o que é ser educadora.

No CEFAM também aprendi o que era ler, escrever e construir um pensamento crítico; aprendi a atuar com cidadania; aprendi a pensar de forma política; aprendi a discutir e reivindicar direitos como aluna e futura profissional da educação. Os professores com quem aprendi nos quatro anos de CEFAM são os grandes responsáveis pelas estruturas fundamentais que constituem a cidadã e a educadora que sou hoje.

Outro constituinte fundamental da minha formação humana e profissional é a prática vivenciada diariamente com as crianças, nos dez anos em que atuei como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e essencialmente na Educação Infantil. O contato direto com as crianças, a relação com os colegas professores e a busca incessante por práticas outras e pela necessidade de interagir com os pequenos de forma interessante e interessada puderam me compor, ou seja, compreendo-me como um ser em construção, em permanente formação e que pode pensar e repensar, fazer e refazer, errar e refletir a partir dessa prática.

E é sobre isso que escrevo, pois pretendo que esta escrita ajude a tornar-me consciente de minhas bases, de minhas estruturas, de minha função como educadora e das formas como minha atuação pode ser relevante no espaço educativo.

No entanto, temo não ser nada fácil escrever meu Memorial de Formação.

Muita coisa mudou na minha profissão, hoje não atuo mais como professora, mas como Orientadora Pedagógica[187] (OP); terminologia que será identificada neste trabalho muitas vezes por sua sigla bastante difundida entre os profissionais da função – OP. Sou Orientadora Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas, no Estado de São Paulo. Muito feliz fui neste novo momento como profissional da educação. Fui? Ou ainda sou?

A tarefa agora é olhar para minha trajetória como Orientadora Pedagógica, gestora[188], formadora de uma equipe de profissionais da educação em duas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas[189]. É necessário olhar para essa(s) história(s) e analisar a minha atuação no contexto em que estou inserida, pois:

186 O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) era projeto do Governo do Estado de São Paulo e perdurou até a necessidade legal da formação em nível superior.

187 Orientadora Pedagógica (OP) é a definição da profissional que atua nas escolas do município de Campinas com a função de coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico, assim como de todo trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar com os outros profissionais da equipe educacional.

188 A equipe gestora de uma escola, na Rede Municipal de Ensino de Campinas, pode ser composta por: Diretor Educacional, Vice-Diretor Educacional e Orientador Pedagógico, que dentre outras atribuições devem acompanhar sistematicamente o processo ensino aprendizagem visando à sua qualidade.

189 Trabalho em duas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, um antigo Centro Municipal de Ed. Infantil (CEMEI) com crianças de 0 a 3 anos atendidas em período integral, e uma antiga Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com crianças de 3 a 6 anos atendidas em período parcial de 4h, manhã e tarde. Atualmente a nova nomenclatura é Centro de Educação Infantil (CEI).

> A constituição e/ou a reconstituição de nossas histórias por meio das narrativas possibilita inscrevermo-nos como sujeitos ativos perante o mundo e perante a vida, compreendermo-nos como sujeitos da experiência, como sujeitos que continuamente ressignificam a própria identidade, saindo de uma posição alienante e situando-se como agentes da história, da própria vida e da vida em coletivo. (PRADO, 2012, p. 04)

Deparo-me atualmente com muitos desafios neste novo passo da minha trajetória profissional, não que antes os desafios não existissem, mas eram diferentes ou de outra natureza, talvez.

Compreendo que na prática como OP posso (re)construir mais uma boa parte do que me constitui como educadora. As pessoas com as quais convivi e com as quais convivo em muito contribuem com a minha formação. Ao chegar às escolas em que atuo desde abril de 2009, deparei-me com uma bela equipe educacional. Com algumas exceções, vislumbrei um grupo forte e determinado, com um Projeto Político Pedagógico[190] consistente, com objetivos claros e com ideias práticas envolventes e enriquecedoras da vida de crianças e adultos. Maravilhei-me, então, com tantas possibilidades de trabalho que contemplam o ético e o estético, a construção do conhecimento e a fruição do belo, a apresentação do complexo universo da cultura num mundo de ludicidade, fantasia e brincadeiras de quintal.

Mergulhei profundamente com as professoras, monitoras e agentes de educação infantil, arrisquei-me em todos os desafios colocados e passei também a compor aquela equipe e a ajudar a constituir o Projeto Pedagógico daqueles espaços. Muitas foram as profissionais que ali pude compor uma parceria de trabalho que, aos poucos, ganhou intensidade e cumplicidade nesses anos.

Com a diretora da escola, à época, pude construir uma grande parceria. Esta diretora educacional esteve na gestão das escolas de 2002 a 2012 quando se aposentou. Nesse percurso, muitas foram as transformações vividas e observadas nas escolas, transformações observadas a olho nu ou através dos ricos registros utilizados pela equipe.

Dessa forma, atuar nessas duas escolas, conviver com aquele grupo de profissionais e conviver com essa diretora durante o início do meu trabalho como orientadora pedagógica foi fundante na minha trajetória profissional e na profundidade com que pude olhar e atuar como formadora de uma equipe de educadores. Nessa possibilidade do encontro, de aprender com, de pensar e trabalhar com o outro, Larrosa (1998) nos diz que:

> Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro... E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero re-conhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com um estranho e um des-conhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado. (LARROSA, 1998 apud FURGERI,

190 De acordo com o artigo 174 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, o Projeto Pedagógico é o documento que registra o compromisso público da comunidade escolar em aperfeiçoar, continuadamente, a educação ofertada na unidade educacional.

2001, p. 07)

E foi neste encontro com o estranho e o desconhecido que me deparei com as possibilidades de trabalho e também com o enigma, com a dificuldade de atuação frente ao que eu precisava me constituir como profissional da educação, agora numa nova função, atuando de um outro lugar.

Vi então que se fazia necessário construir a educadora-formadora, e a relevância desta construção sempre foi muito complexa para mim no cotidiano da escola, ao planejar minhas ações, minhas falas, as estratégias formativas, as negociações ou exigências necessárias a se fazer aos adultos que também trabalham comigo e que desenvolvem a mais essencial de todas as práticas: a atuação direta com as crianças. E senti que é preciso:

> Pensar nos porquês das minhas atitudes diante das situações que vivo e nas capacidades que desenvolvo para certas coisas e não para outras... Assim, estou sempre atribuindo um juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, e do qual eu participo como ator ou mero expectador, se representam ou não algo de valor para mim. (PRADO e SOLIGO, 2000, p. 09)

Nesse novo percurso profissional, pude ir me (trans)formando, através das relações de parceria no trabalho, através dos meus tateios, intuições e inspirações, mas também com a ajuda prática e teórica de um grupo formado por orientadoras pedagógicas que se constituiu em espaços de conversa (PIERINI e ARAGÃO, 2015), com o objetivo inicial de participar da pesquisa de uma tese de doutorado, mas que transcendeu esta primeira justificativa e revelou outras possibilidades de parceria e formação pessoal/profissional.

A partir dos princípios desses encontros que se apresentavam como "o estabelecimento do diálogo (a expressão das ideias, a escuta atenta), a autoria sobre o próprio trabalho (a afirmação, o acolhimento e a problematização das ações cotidianas), o exercício da autonomia e a indissociação entre a pessoalidade e a profissionalidade" (PIERINI e ARAGÃO, 2015, p. 03), eu pude junto com as colegas orientadoras conversar, discutir e refletir sobre nossa função, repensando ações e criando outras estratégias formativas para o trabalho nas escolas, reconhecendo-me como autora do meu próprio trabalho no encontro com o grupo de parceiras OPs e comigo mesma, nas minhas falas, nas minhas escritas e também na relação com o outro com quem me identificava, constituindo-me como educadora-orientadora-formadora.

Ainda nessa busca por (re)significar minha identidade de OP e compreender-me como um possível sujeito transformador nas escolas em que atuo, o Curso de Especialização em Gestão Educacional – que também será denominado aqui pela sigla CEGE – oferecido pela Faculdade de Educação da UNICAMP em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, surgiu como uma outra possibilidade de refletir sobre minha prática profissional e assim poder olhar a importância da minha atuação numa determinada função, numa dada escola, em um contexto definido. A produção escrita do Memorial de Formação pode vir a ser o disparador das reflexões necessárias à prática educacional, como nos traz Bruner (2001):

> Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática (BRUNER, 2001apud PRADO e SOLIGO, 2000, p. 140).

Ler os textos trazidos pelo CEGE e ouvir os professores nas aulas, principalmente nas presenciais, ajudou-me a buscar uma outra forma de olhar para meu trabalho: que orientadora pedagógica sou eu? Que significado têm as ações que desenvolvo na escola? Quais são as ações realmente propositivas de transformação na escola? Quais práticas são formativas?

Muitas ainda são minhas questões, muitas ainda são minhas dúvidas, muitas incertezas ainda existem na trajetória desta orientadora pedagógica...

Como o professor Dr. Sérgio Leite[191] nos indicou, aprendemos quando a relação com o objeto cultural for permeada pela afetividade positiva. Portanto, considero a necessidade de (re)construir uma relação afetiva positiva com o espaço em que atuo e com os profissionais com quem trabalho, contribuindo para a construção da relação afetiva positiva dos profissionais da escola com suas práticas e, fundamentalmente, com as crianças.

Como posso ressignificar minhas ações em meio aos contextos vivenciados para que sejam essencialmente formativas? Como provocar reflexão e transformação na equipe de educadores com a qual trabalho? Perguntas... São elas que povoam as minhas tentativas de reflexão, pois muitas vezes sinto que não sou capaz de formar e promover as importantes reflexões aos educadores. No entanto, preciso entender que problematizar e escrever sobre os dilemas que se apresentam a mim "pode ser talvez uma maneira de divisar outros finais para a história que está em seu pleno transcurso", como bem nos diz a professora Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto[192].

2. A Orientadora Pedagógica que se forma enquanto formadora da equipe educacional da escola

> Sou construtor menor.
> Os raminhos com que arrumo as escoras do meu ninho são mais firmes do que as paredes dos grandes prédios do mundo. Ai ai!
> (Manoel de Barros, 2010)

Acreditando que a formação se dá fundamentalmente na relação do sujeito com sua prática, no encontro com o outro desconhecido e permeado pelas questões e reflexões teóricas sobre essa prática, entendo que enquanto atuo como formadora da equipe educacional com a qual trabalho, também me formo, pessoal e profissio-

191 Aula de "Gestão, currículo e cultura – componente curricular de Língua Portuguesa", no CEGE, com o professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, em 23 de agosto de 2014.

192 Disponível para consulta em: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf . Acesso em 18 de junho de 2015.

nalmente, num diálogo constante entre mim e o outro, entre o que faço e o que almejo fazer. Tomo Larrosa (1998 apud FURGERI, 2001) como inspiração para acreditar nesta formação na relação:

> Formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade do leitor. (LARROSA, 1998 apud FURGERI, 2001, p. 08)

Ao observar-me como orientadora pedagógica com o objetivo maior de atuar como formadora dos educadores de dadas escolas, percebi que se fazia necessária a reflexão sobre a prática, a busca constante por (re)olhar para o que se faz e perguntar por que se faz e se há outras formas de se fazer.

Olhar para a escola, para as pessoas, para as crianças, para as ações realizadas e também para os documentos produzidos pela equipe, logo que ingressei como OP naquele espaço, foi de extrema importância para que eu compreendesse o percurso já traçado, os princípios já definidos e a formação até ali constituída.

A disciplina trabalhada com o professor Dr. Sanfelice[193] me trouxe a oportunidade de olhar novamente para essa trajetória, anterior à minha chegada e também após a ela, escrever sobre a minha escola, revisitar sua história e assim buscar compreender os caminhos que foram traçados ao longo dos anos. O diálogo envolvente com o professor em suas aulas, permitiu-me ressignificar o meu percurso como orientadora pedagógica nas duas unidades escolares em que atuo, problematizando minhas ações e as possíveis reflexões que são possibilitadas aos profissionais das quais me observo como formadora.

Compreendo quando Sanfelice (1996, 2001) afirma que a história das instituições escolares é a história da própria educação, e não uma subdivisão desta. "Somos sujeitos de nossa própria história" (SANFELICE, 2001, p. 18), pois "as coisas acontecem por conta de nossa intervenção ou não-intervenção" (idem).

Nessa retomada da história dessas escolas, posso ver claramente a colocação do autor/professor, deparando-me com as mudanças provocadas no espaço físico e nas práticas educativas em cerca de dez anos. Através de fotografias e dos diversos registros escritos que conheço e que pude voltar a analisar durante o primeiro módulo do CEGE, compreendo que a atuação de gestores e educadores faz a diferença e eles são os principais construtores da educação que ali se cria.

Assim, vejo então a relevância de minhas ações, a necessidade de estar ligada diretamente às ações pedagógicas, e assusto-me com a responsabilidade em relação a isso. A leitura dos textos e as discussões com o professor Dr. José Sanfelice e com a monitora Lidiany[194] provocaram em mim a tensão pela necessidade de transformação e ao mesmo tempo a busca pela "paciência pedagógica", de forma a promover mudanças, mas esperar o tempo para que elas se solidifiquem no espaço educativo

193 Aula de "Gestão escolar: abordagem histórica", no CEGE, com o professor Dr. José Luis Sanfelice, de 24 de agosto a 21 de setembro de 2013.

194 Cada módulo do CEGE contava com a participação de um mestrando ou doutorando da Faculdade de Educação como monitor, que interagia com os alunos nas atividades à distância, pela plataforma TelEduc e muitas vezes durante as aulas presenciais também.

das escolas em que trabalho, uma vez que os seres humanos com os quais trabalho possuem suas próprias concepções, uma formação única e compreendem o mundo de uma forma muito particular. Pierini e Aragão (2015) me auxiliam nesta reflexão:

> É necessário anunciar, de pronto, a convicção de que crenças e saberes que caracterizam as ações de cada educador constituem parte importante de sua formação pessoal e profissional, que estamos, todos, em desenvolvimento profissional contínuo, que a escola é lócus privilegiado para que isso aconteça e que é fundamental que a orientadora pedagógica reconheça sua função articuladora e mobilizadora na tessitura de propostas de formação no cotidiano da escola. (p. 01)

Neste percurso como OP encontrei muitos profissionais envolvidos com suas ações, com os quais pude criar parcerias interessantes, interessadas na transformação. Dessa forma, no momento profissional em que me encontrava durante as aulas iniciais do CEGE, fazendo uma análise que relacionava as bases teóricas, as discussões em aula e o cotidiano do trabalho, escrevi o seguinte trecho no meu primeiro trabalho: "A população e as lutas populares provocaram mudanças sociais e também possibilitaram conquistas na esfera da educação, assim como ainda podem promover muitas outras. Observo também, na minha realidade escolar, muitos profissionais atuantes que promovem construção de conhecimentos com suas turmas de crianças, para além de todas as exigências e necessidades apontadas pelo sistema a que somos submetidos. Esses educadores a que me refiro compreendem que são suas ações que definem as práticas da escola. São esses profissionais que buscam trazer para o ambiente educativo o universo complexo da cultura, tratando esse local como um espaço de aprendizado e de felicidade para seus alunos."[195]

Como trouxe no início deste memorial, tive o grande privilégio de conviver e aprender a trabalhar com grandes profissionais nas escolas em que realizo as funções de OP, como a diretora educacional, que permaneceu nelas de 2002 a 2012, e as professoras atuantes e inquietas, que me aguçaram os sentidos, a mente e o corpo, fazendo-me um movimento incessante de aprender, de fazer diferente, de buscar mais, de querer mais.

Nestas escolas trabalhei com profissionais que exerciam as funções de diretora, professora, monitora infanto-juvenil/agente de educação infantil, cozinheira e agente de apoio operacional, que me mostraram o que Sanfelice (1996, 2001) afirmava em suas aulas: é o educador que pode tornar a escola estatal em escola de interesse público, são os educadores que devem definir as ações da escola, apesar da influência e do controle do Estado. Da mesma forma como acredita Mario Alighiero Manacorda[196], escritor italiano sobre o qual assistimos a um documentário, acredito que a escola deve ser um espaço onde a criança possa se sentir feliz, no qual o mundo da cultura, esse "universo complexo", possa ser disponibilizado para crianças e jovens mergulharem.

É necessário, portanto, compreender e interpretar a singularidade das instituições escolares em que atuo, investigar seus reais sentidos, os significados

195 Trecho de texto que escrevi como atividade da disciplina "Gestão escolar: abordagem histórica", em setembro de 2013.

196 Documentário assistido na aula de "Gestão escolar: abordagem histórica", em 31 de agosto de 2013.

que foram ali criados, conhecer a origem e os princípios que norteiam as concepções e as ações praticadas naquele espaço específico, naquele contexto sócio econômico.

Questionei-me e ainda me questiono sobre nossas práticas passadas e atuais: elas devem ser modificadas? Qual o objetivo de realizarmos as práticas que desenvolvemos? Quais princípios devem ser garantidos em nossas ações e reflexões para que não desrespeitemos a historicidade das escolas e nem a contribuição da equipe que se renova?

2.1. Gestão democrática: autonomia ilusória?

Ao deparar-me como gestora de uma equipe de profissionais, vejo-me responsável pela formação desses profissionais, para além da existência ou ausência da formação inicial na área da educação e, portanto, encontro-me periodicamente presente com esses profissionais, seja em sua atuação cotidiana, seja nos momentos de reunião especialmente planejados para pensarmos nossa atuação com as crianças.

Nesse cotidiano do trabalho que desenvolvo e nas expectativas do trabalho que quero desenvolver, vejo-me em muitas situações diante de conflitos e contradições que me escapam ao controle, que fogem dos meus planos iniciais e que me colocam em confronto com o que pensam e o que querem os educadores com os quais trabalho.

Na Rede Municipal de Ensino de Campinas, mais especificamente na Educação Infantil, possuímos diversos momentos para realizar reuniões com a equipe de profissionais, com vistas à formação, planejamento e avaliação das ações da escola. Há reuniões semanais com as professoras – Trabalho Docente Coletivo (TDC) –, das quais devem participar também monitoras infanto-juvenis e agentes de educação infantil[197], reuniões semanais com as monitoras e agentes (Horário de Formação de Monitores e Agentes de Educação Infantil), reuniões de equipe gestora, Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI) no início do ano letivo e ao final dos semestres, reuniões de Formação Continuada (FC) de duas a três vezes ao ano e reuniões de Conselho de Escola (CE) no mínimo a cada trimestre letivo.

Cada reunião dessas citadas é planejada de acordo com as necessidades da equipe educacional, a partir do que o grupo e/ou a equipe gestora observa como necessário de ser refletido, que pode então se tornar tema de palestra, leitura, discussão, literatura ou socialização de práticas. As estratégias formativas são, na maioria das vezes, elaboradas pela equipe gestora e fundamentalmente por mim como OP.

Em minha realidade como OP, encaro tais reuniões como momentos privilegiados para propor que os profissionais olhem para suas próprias práticas e para suas posturas, com a intenção de que possamos construir nossos propósitos educativos, aos quais realmente devemos dedicar nossos esforços, nossos estudos e nossa valorização.

Mas muitas vezes sinto-me fracassada nesse objetivo. Há alguns movimen-

197 Agente de Educação Infantil é a nova nomenclatura para o antigo cargo de Monitor Infanto-juvenil que, segundo o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, possui a atribuição de promover a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, dentre outras funções.

tos que buscam desconstruir conquistas já alcançadas pela equipe, as reclamações dizem da impossibilidade de se fazer diferente, as falhas do sistema educacional e da desvalorização econômica são formas de dizer que se realiza muito além do que seria viável dentro da superestrutura em que estamos inseridos. Desânimo e impotência são os sentimentos que me acometem após as reuniões em que discursos inflamados justificam e reforçam a impossibilidade do trabalho.

Paro para pensar então sob a ótica das contribuições trazidas pela disciplina Gestão Escolar[198], que propôs a reflexão teórica e prática da função de gestora, principalmente no tocante à definição do conceito de gestão democrática. Não compreendo, portanto, a palavra "democracia" como forma de decisão em que o desejo da maioria prevalece, mas sim a concebo em relação à "razão comunicativa" de Habermas, citada por Heloani e Piolli (2012), que prevê a construção de normas a partir de relações de confiança, pela força da razão e da ética no caminho pela emancipação das pessoas que podem se expressar no espaço público.

> Para Habermas, uma norma faz sentido se ética, se aceita de modo consensual, isto é, sem o recurso da força, mas pela força da razão. É o processo argumentativo que deve prevalecer, ou, dito de outra maneira, é o melhor argumento que deve se impor. A teoria da ação comunicativa pressupõe a interação para a existência do indivíduo. (HELOANI e PIOLLI, 2012, p. 12)

Consigo vislumbrar a necessidade de minhas ações com o coletivo das escolas a partir da citação acima, uma vez que acredito na relevância do processo argumentativo e que o melhor argumento deve se impor. Ou seja, é preciso nos questionar diariamente em todas as decisões da equipe educacional se o que se propôs a praticar é o melhor para as crianças e para a educação delas.

Como gestores de escolas, considerando-me inserida num coletivo muito maior, vivenciamos uma realidade de que a gestão democrática se efetiva como uma "autonomia ilusória" do gestor, pois o Estado promoveu um processo que descentralizou a gestão administrativa e financeira da educação aos municípios e às escolas em última instância, mas que não garante uma relação qualitativa entre o financiamento proposto e o trabalho pedagógico realizado (MINTO, 2010).

Dessa forma, Ganzeli (2011) contribui muito com a discussão e com a minha reflexão específica, ao afirmar que a construção de espaços democráticos deve possibilitar aos sujeitos a reflexão sobre o significado de seu trabalho em busca da humanização do trabalhador a partir de relações intersubjetivas edificantes e de reconhecimento do trabalho.

Assim, se cada sujeito traz sua própria história, suas concepções e ideais, é preciso que eu considere isso na minha atuação como OP e caminhe com vista à humanização do educador.

Acredito que a gestão democrática considera a participação de todos os envolvidos no processo educacional, mas com a intenção de propor novas situações, de propor superação de obstáculos, de propor a melhoria da escola pública e do serviço

198 Aulas de "Gestão Escolar", com os professores Dr. Pedro Ganzeli, Dr. Evaldo Piolli e Dra. Thereza Adrião, de 28 de setembro a 26 de outubro de 2013.

oferecido por ela. Motta (2003) ajuda a elucidar esta minha colocação ao dizer que participação implica em experiência, envolvimento, desgaste físico e emocional.

Entendo, pois, que a participação não se resume em possibilitar a todos que coloquem suas opiniões e facilitar assim a imposição de interesses particulares no planejamento das ações e posições da escola – como é muito frequente observar nos diversos coletivos do espaço educativo, nas muitas reuniões realizadas e também nos bastidores da escola – mas lançar mão de estratégias formativas que envolvam o embasamento teórico, a socialização de práticas e a reflexão sobre o trabalho que se realiza. Aquino (2009) elucida:

> A participação não se limita a momentos pontuais de encontros para tomada de decisão, mas envolve diversas estratégias e canais de comunicação para estabelecimento de diálogo permanente. A disponibilidade para a escuta bem como a flexibilidade para repensar e mesmo recriar a própria escola são imprescindíveis para a gestão democrática. (p. 264)

Desta forma, convenço-me do que apresenta Teixeira (1961) ao dizer que o professor é o elemento mais importante da administração escolar e que o administrador deve ajudar o professor a fazer como se fosse excepcionalmente competente, pois quanto menos preparado for o professor, mais importante será a figura do gestor, por isso a necessidade do gestor escolar ser também professor. Escrevi algo parecido com o que o autor diz quando participei do grupo de pesquisa, citado anteriormente, composto apenas por orientadoras pedagógicas: "o trabalho da orientadora/ coordenadora é de coadjuvante, pois ele somente é relevante quando o que aparece é o trabalho do professor e a aprendizagem da criança. Eu me afirmo isso desde que ingressei na função." (PIERINI, 2014, p. 241)

Registrei, também, em um dos meus trabalhos realizados na disciplina "Gestão Escolar", que considero fundante a função do gestor escolar de atuar junto aos educadores para ajudá-los em sua formação e em seu trabalho, cumprindo o papel de formador desses profissionais à medida que elabora ensinamentos necessários, provoca reflexões a respeito da atuação do educador e promove significativas experiências para a prática educativa.

Portanto, analiso que os diversos coletivos existentes na escola devem estar envolvidos com o Projeto Pedagógico de sua unidade. Reuniões de equipe, reuniões de Conselho de Escola, reuniões de Planejamento e Avaliação devem ser planejadas de maneira que os pequenos coletivos se expressem e reflitam sobre a função da escola, sobre os princípios que devem reger a educação pública e sobre a atuação e responsabilidade de cada um frente ao projeto maior da escola.

3. A reflexão através das relações na formação da Orientadora Pedagógica

"A toda hora rola uma estória
Que é preciso estar atento
A todo instante rola um movimento

Que muda o rumo dos ventos
Quem sabe remar não estranha
Vem chegando a luz de um novo dia
O jeito é criar um novo samba
Sem rasgar a velha fantasia."
(Paulinho da Viola, Rumo dos ventos)

Encontrei um grande respaldo teórico às minhas ideias em relação à necessidade da reflexão do gestor, mais especificamente da OP, através do registro de suas ações, na disciplina "Planejamento e Avaliação"[199]. Os textos de Freire (2009) e Castro (2012)[200] descrevem e explicitam tudo o que eu acredito sobre os inúmeros registros que realizamos nas escolas.

Semanários, relatos da prática, portfólios de eventos, registros de reuniões e formações tornam-se fragmentos constituintes da escola, de sua história, do percurso de cada educador e mesmo da trajetória da orientadora pedagógica.

A maioria dos registros criados e realizados nas unidades em que atuo é grande contribuição da diretora educacional que se dedicou por 10 anos na construção da historicidade dessas escolas. Esses registros nos auxiliam a compreender os caminhos traçados pelas escolas, pelas crianças, pelos profissionais.

Observo a significância do registro das práticas que se constroem num percurso histórico também na minha trajetória como orientadora pedagógica, pois me constituo como profissional também a partir dessas referências presentes no nosso contexto pedagógico, criando em mim cada vez mais a necessidade de registrar a minha prática, as minhas ações no cotidiano irregular em que me inscrevo.

O exercício de escrever o relato de um dia de trabalho e depois (re)olhar para ele em busca de problematizações do momento ali descrito, possibilitou a reflexão sobre minhas ações, sobre cada pequena parte do dia em que me vejo permeada de fazeres "tarefeiros", mas também sobre a necessidade de me atentar às múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica, de atuação formativa, de ação transformadora, pois:

> Assumindo como pressuposto que nos constituímos profissionalmente – e no âmbito da pessoalidade – através do trabalho, então, um conjunto de ações da formação continuada precisa ser concebido a partir deste espaço. E, se a escola é um lugar privilegiado de aprendizado da profissão e também locus de socialização desta, é ambiente potente para as ações de formação e para dela retirar temáticas para estudo, pesquisa e debate. (PRADO, 2012, p. 08)

Desta forma, compreendo que, ao escrever sobre meu trabalho, distancio-me da prática para identificar os movimentos provocados por minhas ações ou os movimentos que as provocaram, analisando esses movimentos para assim poder modificá-los, agindo com clareza e objetividade. Conforme traz Freire (1996):

199 Aulas da disciplina "Planejamento Educacional e Avaliação na Escola", no CEGE, com os professores Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan e Dra. Ana Elisa Spaolonzi Assis, de 12 de abril a 14 de junho de 2014.
200 Ver: http://plenariovirtual.blogspot.com.br/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.htmlformao-do.html, acessado em 18 de junho de 2015.

> O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. (p. 23)

Afirmei, na reflexão do relato que fiz para a disciplina, que o registro, além do planejamento, é instrumento fundamental para fazer com que eu volte o meu olhar para o trabalho que se efetiva no dia a dia da escola, para que seja possível avaliar se as minhas práticas como orientadora pedagógica estão indo ao encontro da minha função de formadora e provocadora de reflexão no grupo de profissionais das escolas em que atuo. Assim, através dos meus registros posso me "construir um educador apto a perceber e dar sentido às irregularidades do seu cotidiano. Sem que isso ocorra, a escola e o trabalho nela desenvolvido serão prisioneiros da eterna casualidade, desprovidos de formas e objetivos"[201].

Encontro-me neste momento da minha atuação profissional imbricada na "tarefa política" (FREIRE, 1994 apud FUJIKAWA, 2012, p. 130) de registrar minha prática como orientadora pedagógica, de escrever para observar meus passos, minhas buscas, minha caminhada... Ao escrever, para um interlocutor ou para mim mesma, comprometo-me com cada uma das minhas ações; comprometo-me em retomá-las para, assim, reconstituir minha história profissional e vislumbrar quais caminhos preciso continuar a trilhar ou transformar.

3.1. A reflexão coletiva na relação com pares gestores

Em 2011, confome já mencionado anteriormente, fui convidada, assim como muitas outras orientadoras e coordenadoras pedagógicas de Campinas, a participar de um grupo que faria parte da pesquisa de doutorado. Vislumbrei assim uma oportunidade para dialogar com outras colegas de profissão e buscar encontrar-me na minha atuação de educadora-orientadora-formadora, pois via a necessidade de partilhar minhas dúvidas, minhas angústias e meus fazeres. Muito motivada pelo grupo, participei desses "espaços de conversa" (PIERINI, 2014) com mais sete orientadoras pedagógicas que encontrei, e com quem pude me encontrar, mais uma vez, como profissional da educação.

Em nossas conversas, diálogos, encontros e estranhamentos, pude me ver como autora do meu próprio trabalho, como possibilitadora de minha própria reflexão e também de reflexão coletiva e como uma formadora que planejava e criava estratégias formativas para atuar junto aos profissionais das escolas.

A coordenadora desses "espaços de conversa" nos auxiliava a pensar sobre nossos princípios e sobre nossos objetivos como OPs. Através de interessantes propostas formativas – as acolhidas, os relatos reflexivos dos encontros, a socialização dos relatos reflexivos, a escrita de procedimentos formativos realizados na escola,

201 Ver: http://grderava.blogspot.com.br/2012/08/aproducao-do-registro-do-educador.html, acessado em 18 de junho de 2015.

as sínteses poéticas[202], a escrita de cartas – fomos nos constituindo como um grupo, voltamos nosso olhar para nossas práticas desenvolvidas nas escolas e pudemos enxergar as possibilidades de trabalho a partir das reflexões sobre o que é ser orientadora pedagógica. Pierini (2014) conta dos nossos encontros e conquistas:

> A partir das narrativas ditas ou escritas sobre nossas práticas, fortaleciam-se ou esgarçavam-se nossas certezas, esvaneciam-se algumas dúvidas, incertezas outras se instauravam, singular e pluralmente: refletíamos, cada uma de nós, sobre nosso trabalho na escola, ainda que nela não estivéssemos. Cada escola estava ali, em cada uma de nós, porque apropriadas do nosso saber-não saber, pensávamos com o cotidiano (p. 114).

Pensar esse cotidiano e a relação que estabeleço com ele era e ainda é ponto fundamental para minha atuação e para que eu visualize e considere minha trajetória e constituição profissional, com significado e relevância no contexto educativo.

Embalada por esta reflexão, compreendo que as aulas de Planejamento e Avaliação no CEGE também provocaram, assim como alguns encontros de outras disciplinas, discussões e debates realizados em pequenos grupos ou mesmo no grupão; situações singulares que promoveram o diálogo com os parceiros de profissão. Em nossas discussões nos pequenos grupos levantamos essa hipótese ao vislumbrarmos as possibilidades de ajuda e reflexão que as colegas proporcionavam umas às outras. Ao discutir o tema proposto na disciplina com as parceiras de curso, apresentávamos embates vividos em nossas escolas, contávamos episódios sofridos ou construtivos de nossa prática, expúnhamos nossas angústias, temores e embates da experiência profissional.

Falávamos muito disso, a cada novo encontro, a cada nova situação de discussão coletiva e a cada colocação de nossas dúvidas, insatisfações ou situações bem-sucedidas, e concluíamos, em nossa troca de olhares e em nossas falas, como é significativo e essencial à reflexão sobre a prática a possibilidade de conversar sobre o trabalho com parceiros que desenvolvem função de mesma natureza. Conforme Prado (2012):

> É somente em relação com os nossos outros é que construímos a compreensão de quem somos, percebendo nossas características, emoções, valores, crenças, enfim, tudo o que nos torna singular. É por meio dessa relação que vamos nos constituindo e constituindo também os outros em nós e os outros na vida. (p. 04)

Identificamo-nos uns com os outros por sermos educadores, por sermos servidores da escola pública, por estarmos ocupando cargos de gestão, por termos muitos princípios comuns a respeito da educação, a respeito do processo ensino-aprendizagem e a respeito das relações humanas existentes na escola. Dessa forma, é indiscutível que o encontro é possibilitador de diálogo e reflexão e que nos constituímos pessoal e profissionalmente no contato e na discussão com o outro, esse outro que nos reflete, completa, inquieta e ajuda a olhar de outra forma, a pensar de

202 As sínteses poéticas consistiam em produções artístico-expressivas, com a utilização de determinados recursos, que representavam os significados das discussões realizadas para cada participante ou para grupos delas.

outro jeito e a tentar mais uma vez.

Nessa reflexão coletiva entre gestores-educadores-pensadores, possibilitada através de importantes espaços em que eu pude me encontrar ao longo do meu percurso formativo e também no CEGE, as pessoas "reconheceram-se como parceiras na produção de sentidos acerca do saber-fazer profissional da qual são portadoras e legítimas produtoras" (PRADO, 2012, p. 12), principalmente aquelas do grupo em que mais participei, debati e realizei trabalhos coletivos.

Considerações finais

Com as palavras se podem multiplicar os silêncios.
(Manoel de Barros, 2010)

Acredito que, pelo mesmo princípio que considero a escrita deste memorial, não posso concluir muitas questões relativas à minha formação como orientadora pedagógica, ou melhor como educadora-orientadora-formadora em formação. Nesse momento, não posso pensar em conclusões e pontos finais; minha trajetória continua, minha história profissional está sendo escrita nos encontros em que me proponho a criar e permitir. Por isso, compreendo quando Larrosa (2003 apud PIERINI e ARAGÃO, 2015) diz que:

> não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças, mantendo-as e não as dissolvendo, e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, apud PIERINI e ARAGÃO, 2015, p. 03)

Essa conversa, a produção deste Memorial de Formação, não esclareceu e aplacou todas as minhas dúvidas, interrogações e perplexidades, mas possibilitou que eu (re)elaborasse as conversas que tenho tido em meu percurso, que as perguntas que me faço sejam mais elaboradas, mais reflexivas e mais conscientes de si mesmas, como nos brinda o autor.

A oportunidade de participar do CEGE, assim como de todas as experiências de aprendizado, estudo e formação em que me envolvi, enriqueceu o meu repertório de encontros e me abriu tantos outros diálogos necessários com o cotidiano da escola, com os parceiros de trabalho na escola e fora dela, nas leituras de tantos autores e na escrita de mim mesma e de minha história.

Na relação mais direta com as escolas em que trabalho e com as pessoas que partilham comigo da construção daqueles espaços educativos, acredito que devo es-

tar sempre em busca da relação afetiva – aquela que afeta –, da permanente reflexão coletiva e da significação dos registros das práticas, através da atuação conjunta com os profissionais e crianças e através de estratégias formativas que promovam a reflexão e a criação dos educadores.

Tenho também como necessidade a oportunidade de encontros formativos com meus colegas gestores e orientadores pedagógicos, para que, no diálogo com esse outro tão parecido com o outro que habita em mim, eu possa me olhar, repensar-me, transformar-me e encontrar-me. Deleito-me nas palavras de Larrosa (2002 apud PIERINI e ARAGÃO, 2015) que me diz por que sinto tão necessária a arte do encontro, abrindo brechas no cotidiano da escola e na intensidade de trabalho e tarefas:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002 apud PIERINI e ARAGÃO, 2015, p. 04)

Referências Bibliográficas

AQUINO, Ligia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. Educação foco, vol. 13, n. 2, p. 251-268, 2009.

BARROS, Manoel de. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

CAMPINAS. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Portaria n.114. Campinas: SME, 2010.

CASTRO, Edmilson. A produção do registro do educador: decifrando sinais, 2012. Disponível em: http://grderava.blogspot.com.br/2012/08/a-producao-do-registro-do-educador.html. Acesso em 18 de junho de 2015.

FREIRE, Madalena. Observação, Registro e Reflexão: instrumento metodológico I. 2a ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. O papel do registro na formação do educador. 2009. Disponível em: http://plenariovirtual.blogspot.com.br/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html. Acesso em 18 de junho de 2015.

FUJIKAWA, Mônica Matie. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA; e SOUZA (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 6a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta, do prescrever à leitura: Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2001.

GANZELI, Pedro (et al.). Planejamento participativo: construção histórica. In: GANZELI, Pedro (org.). Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas, SP: Alínea, 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memorial de Formação – registro de um percurso. Disponívelem:http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfhttp://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdfAnaGuedes.pdf. Acesso em 18 de junho de 2015.

HELOANI, José Montes e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE, n. 13, p. 30-39, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. (orgs). História da administração escolar no Brasil. Do diretor ao gestor. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MOTTA, Fernando Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa, vol. 29, n. 2, p. 369-373, 2003.

PIERINI, Adriana Stella. Os Espaços de Conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014.

PIERINI, Adriana Stella; e ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Uma conversa entre espaços: a coordenadora pedagógica e a formação com o cotidiano. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. S. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Parceria coordenador e orientador pedagógico: construção identitária e produção de saberes e conhecimentos em partilha. XVI ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. Educação e Sociedade, ano 21, n. 71, p. 166-193, 2000.

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Da pedagogia colonial à Educação mercantilista. In: AZEVEDO, J.; DIAS, R. Educação e diálogo: encontro com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal, SP: Funep, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 36, n. 84, p. 84-89 Rio de Janeiro, 1961.

PARTE XVII

ESCOLA E COMUNIDADE

Memorias e Dialogos em Educação

Maria Cristiane Bortotto de Faria[203]

Apresentação

> Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (Paulo Freire)

Quando soube que o trabalho final do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) seria um memorial achei muito interessante e diferente. Um desafio, por não conhecer tal proposta, mas cheio de prazer em poder partilhar minha história de vida resgatando a relação com a instituição escola – que se iniciou desde muito cedo – e com o grande aprendizado que o CEGE me proporcionou.

No primeiro capítulo, descrevo desde o meu primeiro contato com a escola até o término da 8ª. série. Já nesse período eu sabia que seria professora. No segundo capítulo, abordo a questão da formação de professores e conto sobre o momento em que assumi minha opção profissional, cursando o magistério na primeira turma do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM/Campinas) e posteriormente as faculdades de Licenciatura em Matemática e Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No terceiro capítulo, relato minha experiência enquanto professora por 18 anos e o início do meu trabalho como orientadora pedagógica, trazendo a discussão sobre o cotidiano escolar. No quarto capítulo escrevo sobre o CEGE e sua importância em minha carreira. O quarto capítulo dediquei a questão que mais me tocou durante esses dois anos de formação: a relação da escola com a comunidade. Através de relatos de situações reais, descrevo o choque de culturas que vivo diariamente e busco refletir sobre qual o papel da escola na comunidade em que está inserida.

1. O Encantamento quase nato!

Escola... Posso dizer que ela sempre fez parte de minha vida! Minha mãe sempre foi professora, portanto, eu já ia diariamente para a escola desde minha vida intrauterina, compartilhando com ela seus sentimentos.

Quando criança respirava escola. Frequentei desde a pré-escola e, em casa, via minha mãe se desdobrando para dar conta de seu trabalho. Eu adorava o cheiro dos carimbos que ela colocava nos caderninhos de seus alunos, o cheiro das folhas mimeografadas... Eu percebia que ela se desgastava, mas eu repetia todas as suas ações em minhas brincadeiras.

Fui crescendo e assumindo um papel mais ativo do que apenas sentir os cheiros e observar: ajudava a carimbar, o bebê, a bola, a boneca, a boca, quando os alunos de minha mãe estavam aprendendo a lição da letra B, por exemplo. Mimeografava as

203 Orientadora Pedagógica na EMEF/EJA Odila Maia Rocha Brito, de 6º ao 9º anos e EJA II.

atividades e ficava muito chateada quando estragava seu stencil, tão custosamente elaborado e guardado para outros anos.

Minha mãe era uma ótima professora! Adorava quando eu estava em férias e ela ainda não. Acho que isso acontecia porque estudei em colégio particular e ela sempre lecionou em escolas estaduais – portanto, com calendários diferentes. Ela me levava para a escola "dela" e eu ficava em sua sala. Os alunos me "bajulavam", já que eu era "a filha da professora", e eu me sentia importante por isso. E quando me deixava escrever na lousa: Nossa! Que delícia! Eu também ajudava os alunos em suas atividades... E gostava muito de tudo isso.

O cheiro da escola dela era diferente do cheiro da minha escola. Nem mais gostoso nem menos... Diferente! Tinha também outras diferenças mais visíveis: o espaço físico, a merenda, o uniforme, os materiais dos alunos... Mas o olfato sempre foi um sentido muito marcante para mim.

Estudei por nove anos em um tradicional colégio de ensino católico, na cidade de Campinas. Confesso ter passado por lá de forma "morna". Nunca fui advertida, sempre tive boas notas, cumpri rigorosamente as normas. Uma anônima por nove anos, já que os professores e as freiras sabiam os nomes e conheciam bem os alunos ricos ou os que apresentavam comportamentos "inadequados". Como eu não me enquadrava em nenhum dos dois casos, fui vivendo à margem da história. Observava bastante, não participava de atividades de destaque nas festividades escolares e passava mal quando precisava responder alguma pergunta em voz alta ou ir até a frente da sala. Sempre fui muito tímida e as condições externas reforçavam essa minha postura ou esses sentimentos.

> Participar também implica um desejo. Pessoas educadas em contextos muito autoritários podem simplesmente preferir não participar. Esse aspecto parece essencial, visto que a participação implica um alto grau de envolvimento e, com frequência, o envolvimento implica desgaste emocional ou mesmo físico. (SILVA apud MOTTA, 2003, p. 371)

Eu optava em não participar, ficando acomodada, incomodada e abandonada em meus pensamentos. Por que meus professores eram tão diferentes dos que eu conhecia nas escolas em que minha mãe trabalhava? Eu não sabia direito explicar. Mas tinha certeza que havia diferenças muito maiores entre os dois modelos de escola do que apenas os cheiros...

Estudei nesse colégio até a oitava série e, até então, achava que tudo o que lá vivia e aprendia era comum, normal. Eu não tinha uma visão critica das situações. Não imaginava que, por mais que as instituições pareçam democráticas, elas sempre estão a serviço de uma lógica do próprio sistema e que dessa forma é fundamental não nos deixarmos levar pela "naturalização". Nem tudo é natural![204] Eu tinha que aceitar que estava tudo bem, que eu estudava em um colégio pago por meus pais com sacrifício por acreditarem que era o melhor para mim. Não nego e nunca neguei que muitos conhecimentos que me ajudaram a passar em vestibulares ou concursos públicos remontam dessa época, quando tive essa formação bem tradicional e

204 Anotação realizada durante aula do professor Dr. Evaldo Piolli, do módulo Gestão Escolar do CEGE/UNICAMP, em 25 de outubro de 2013.

focada em conteúdos e resultados de provas. Mas meu lado pessoal não foi tão bem trabalhado... me faltava algo que não sabia o que era.

2. Magistério e Faculdades

> Verdades da Profissão de Professor: Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. (Paulo Freire)[205]

Quando terminei a oitava série e disse para minha mãe e para meu pai que gostaria de ser professora, ela chorou... não de alegria. O que me disse? "Filha, você sempre viu como sofri! Não é isso que quero para você!" Além desse ressentimento criado, havia o fato de que o colégio onde eu sempre estudei, e já estava iniciando o primeiro colegial, não oferecia mais o Magistério.

Então, eis que no início de 1988, minha mãe foi chamada para trabalhar em um projeto inovador: o CEFAM, que estava sendo implantado no Estado de São Paulo, cujo governador era Orestes Quércia/PMDB. No projeto inicial, as vagas deveriam ser preenchidas por alunos e alunas de escolas da rede pública de ensino. Então, fiquei fora. Mas, para minha grande sorte, alguns dos inscritos desistiram e as vagas remanescentes puderam ser preenchidas por alunos e alunas que eram de escolas particulares.

Lá estava eu! Aluna da primeira turma do CEFAM, em Campinas, e estudando na mesma escola em que minha mãe trabalhava. Foi então que comecei a clarear minhas ideias e impressões sobre a diferença entre a escola particular e a pública. Foi um grande choque de realidade e uma enorme lição de vida.

No CEFAM, vivenciei uma escola que nunca tinha tido oportunidade. Eu, que até então tinha estudado em escola particular, religiosa, com regras rígidas e totalmente relacionadas a educação tradicional, passei a ser estudante em uma escola pública, com professores que me apresentavam uma visão muito crítica de toda a realidade e do como uma escola poderia ser, e realmente era, diferente do que eu até então conhecia. Convivi com colegas de diferentes cidades, origens, formações e realidades de vida. Passamos juntos por muitas dificuldades: não tínhamos um prédio próprio – nossas quatro salas de aula, mais a dos professores, funcionavam no último andar de uma escola estadual. Para minha sorte, essa escola ficava a um quarteirão da minha casa. Então, eu acordava meia hora antes do horário de entrada, almoçava em casa e, ao término das nove horas de aula, em cinco minutos estava em casa. Minha vida era bem mais fácil do que da grande maioria. Muitas moravam em outras cidades e outras iam andando até em casa – que era muito longe, para economizar o dinheiro da passagem do ônibus.

Recebíamos uma bolsa de estudo, no valor de um salário mínimo. Eu não precisava ajudar nas despesas da casa e nem pagar transporte. Enquanto podia comprar roupas ou usar meu dinheiro para lazer, muitas das minhas colegas sustentavam suas famílias com ele. E não era fácil para elas. Tudo isso foi me permitindo amadu-

205 Discurso proferido por Paulo Freire por ocasião de cerimônia formatura em curso de formação de professores.

recer, construir novos conceitos e novos conhecimentos de vida.

Saímos às ruas, reivindicando melhores condições para o CEFAM. Paramos a Avenida Francisco Glicério, via principal do centro da cidade, com algo em torno de 120 pessoas. Fomos, algumas vezes, do centro de Campinas em passeata até a Diretoria de Ensino, que ficava bem afastada, em um bairro nobre da cidade. Nossas pautas de reinvindicações eram principalmente a construção de um prédio próprio para o funcionamento do CEFAM e pelo não atraso no pagamento das bolsas. Também participamos junto com os professores das greves, inclusive indo até São Paulo.

Fiz questão de descrever tais situações para destacar a diferença de minha vivência escolar até a oitava série e a minha vivência a partir do CEFAM. Essa mudança de escola foi a divisora de águas em minha formação pessoal.

> Por aprendizagem não-autoritária entendo aquele que impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade. A aprendizagem para uma nova sociedade precisa centrar-se na erradicação da angústia, do medo, da culpa e da dependência. A aprendizagem não-autoritária fomenta o apoio mútuo; não trata, como salienta o "Sindicato de Enseñanza" da CNT espanhola, a criança como um adulto imperfeito na qual o adulto completo precisa colocar aquilo que julga faltar. Nessa concepção, aprender torna-se uma prática contínua de ação direta, na qual a experiência torna-se a meta ao mesmo tempo em que não é reminiscência, mas prática continuada. (MOTTA, 2003, p. 372)

As diferenças percebidas, mas não esclarecidas, foram se clareando em minhas ideias e o que eu achava que era "certo" passou a ser questionado. O posicionamento político do grupo de professores, da direção e dos próprios colegas foi permeando a argila na qual eu estava envolvida, moldada pela educação tradicional – aquela que eu achava normal e correta.

Também não posso deixar de registrar que, em nossa formatura, a minha turma fez um ato de repúdio aos moldes tradicionais do cerimonial: após o Hino Nacional, arrancamos as becas e dissemos em alto tom a frase de Bertold Brecht: "Você tem que assumir o comando!". Fomos aplaudidos por todos, principalmente por nossos professores. Além disso, eu que sempre fugi de situações de evidência fui oradora da minha turma, junto com minha amiga querida Fabíola. Por fim, tive o privilégio de receber meu diploma das mãos da minha mãe, que na ocasião novamente chorou, mas agora de orgulho!

O CEFAM foi mais que um curso de Magistério. Foi um modo de como enxergar a vida com outros olhos que não os que enquadravam toda a realidade vivida até então. Convivi por quatro anos com pessoas que me mostraram o que é realmente correr atrás de sonhos e objetivos de vida. Os professores eram totalmente diferentes do "padrão" que eu conhecia enquanto aluna: traziam uma visão crítica da realidade, trabalhavam o currículo de forma contextualizada e diferenciada, mostravam que tudo tem um porquê! E eu? Tive que aprender que poderia sair da sala sem precisar justificar ao professor ou a professora onde estava indo... Tive que aprender que o portão da escola ficava aberto, e se eu quisesse sair e voltar poderia fazê-lo quando bem entendesse. Aprendi, também, a gritar pelos direitos e respeitar

os deveres do coletivo. Aprendi, acima de tudo, que a realidade é muito mais sofrida do que eu imaginava dentro da redoma em que vivi até meus 15 anos.

Ao terminar o Magistério, encantada principalmente pela nova visão de ensino de Matemática a qual vivenciei durante os quatro anos do CEFAM, passei no vestibular da UNICAMP para cursar Licenciatura na área. Mas, minha passagem por lá foi bem tumultuada. Junto com a vontade de ser uma boa professora de Matemática, como os que tive no CEFAM, eu tinha também a garra, a força e a voz como nunca antes.

Contestei, por várias e várias vezes, a estrutura do curso de formação de professores, em uma Universidade considerada como uma das melhores do país. Contestei, pois me angustiava ver em que moldes os futuros professores estavam sendo "enformados": com a compartimentalização do curso em dois currículos distintos: o das matérias de licenciatura e o das matérias de exatas. E mais absurdo ainda, era notar que meus colegas, futuros licenciados, reclamavam muito quando as aulas do dia não eram aquelas em que os professores enchiam lousas e mais lousas, demonstrando teoremas. Era sofrido demais para eles irem para as aulas das matérias da licenciatura, mesmo que fossem a minoria na grade curricular. Não se tinha a visão de que esses eram os poucos momentos que tinham para aprender um pouco sobre como seria o trabalho deles enquanto professores. O foco da grande maioria era o fim – o conteúdo – e não os meios – as metodologias e as especificidades de cada faixa etária dos futuros alunos.

> Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objetivo próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas do conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação... (CONAE, 2010 apud SANFELICE, 2011, p. 21)

Em seu texto, o professor Dr. Sanfelice discute muito bem essa necessidade que eu apontava aos docentes do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Cientifica (IMECC) naquela época e sempre com a certeza de que eu não estava equivocada, como me diziam. Onde estava a ligação entre teoria e prática? Como seriam as aulas daqueles futuros professores que ao menos tiveram tempo (ou interesse) suficiente para pensar, aprender, discutir, formular sobre o "como ser um bom professor de matemática"? Sei que alguns se tornaram professores, mas não conheço suas práticas em sala de aula. O que sei é que a matemática continua sendo a pior matéria para muitos alunos e poucos são os que considero bons professores, por ainda fazerem seus alunos se apaixonarem por ela.

E, lutando solitariamente, fui vencida pelos leões.

Prestei novamente o vestibular e iniciei, então, o curso de Pedagogia à noite, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1996. Eu era um pouco mais velha que a maioria das colegas da minha turma, mas acredito que tudo se deu no tempo certo para mim. Já iniciei o meu curso com uma experiência como professora e me reencontrei em um curso muito próximo do que imaginava como ideal para a formação de professores, como uma continuação do meu curso de Magistério.

3. As curvas do caminho

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa)

Em meu primeiro ano de trabalho (1993), assumi como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) uma turma de 3ª série em uma escola estadual localizada na periferia de Campinas. Era a turma dos "alunos problemas". Com meu entusiasmo de quem iniciava uma carreira, fui quebrando tabus e descolando rótulos atribuídos a esses alunos. Foi um bom início de carreira.

Em 1994, assumi como professora efetiva concursada da Educação Infantil na Rede Municipal de uma cidade da região de Campinas. E então, foram 18 anos de trabalho com esses alunos, que tinham entre três e seis anos de idade. Fui e ainda sou apaixonada por esse trabalho na Educação Infantil...

Durante dois desses anos (2004 e 2005), exerci a função de "professora coordenadora" na EMEI em que trabalhava, mas sem deixar a sala de aula. Desde que terminei meu curso de Pedagogia, sempre tive o desejo de exercer a função de orientadora pedagógica. E essa foi uma primeira experiência. Apesar da situação bem instável, pois a cada semana tinha uma novidade sobre horário, carga horária, a própria legalidade de estar nessa função, que nem existia oficialmente, e outros detalhes, valeu a pena por poder experimentar sem ter que deixar a sala de aula. Contudo, ainda não tinha realizado meu desejo de ser orientadora pedagógica com dedicação total.

Surgiu, então, a oferta de concurso na Rede Municipal de Campinas para o cargo tão almejado. Resolvi prestar e sempre tive certeza de que assumiria como Orientadora Pedagógica (OP) em uma EMEI ou CEMEI. Passei. E aí? O que fazer? Fui trabalhando minha ansiedade e esperando até o dia em que eu fosse chamada. Demorou um pouco, mas aconteceu. Porém, não como eu imaginava. Não me foi dada a possibilidade de escolher uma escola de Educação Infantil. Apenas eram oferecidas as escolas de Ensino Fundamental. E no meu caso, o cargo era para uma vaga como OP dos anos finais do Ensino Regular e anos finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assumi o cargo em março de 2011. A escola para onde fui, e onde estou até hoje, é considerada uma das maiores de Campinas. Quando cheguei, encontrava-se em uma situação muito complicada. Estava acontecendo uma grande reforma no prédio, o que gerou a necessidade de se espalhar as trinta turmas, com quatro perí-

odos de funcionamento, por quatro locais diferentes. Além disso, eu era uma novata nessa rede, que nem entendia muitas das siglas que os demais colegas usavam. Criei, então, a estratégia de anotar tudo o que não entendia e pesquisar depois no sistema online ou mesmo em sites de busca. Senti-me como um filhote de passarinho, que estava no ninho quente, acolhido e acomodado. De repente, um vento bateu – e esse foi o vento da minha própria vontade – e me derrubou desse ninho. Tive que aprender a voar, me alimentar e me proteger para sobreviver à nova condição de forma rápida.

Foi muito difícil esse começo. Não tínhamos como nos reunir de forma frequente, pois a correria e a loucura do dia a dia nos consumiam. Muitas vezes, não tínhamos nem espaço físico para reuniões com todos os professores e Equipe Gestora.

Os espaços e o tempo do cotidiano foram nos atropelando. Tínhamos que estar em dois ou três diferentes lugares em um mesmo dia, acompanhando professores e alunos de nossas 30 turmas.

Entre os especialistas da Rede Municipal de Campinas, é muito comum ouvirmos a expressão "aqui a gente tem que aprender a trocar o pneu do carro com ele andando". E eu tive que aprender, e ainda tenho, diariamente. Assim se passaram já quatro anos. Muitas experiências positivas, outras negativas, que sempre trazem junto aprendizados.

Durante todo o curso, mas especialmente durante o módulo Cotidiano na Escola, discutimos muito sobre as angústias, frustrações, problemas, dificuldades que são comuns a grande maioria dos gestores. A enorme demanda que nos é destinada, o pouco tempo para olharmos o pedagógico diante da avalanche de burocracia a ser cumprida, nos fazem constantemente sairmos da escola com a sensação de que não estamos atingindo nossos objetivos ou ideais. Para Agnes Heller (1985), o cotidiano pode ser entendido como um lugar de alienação e preconceito, que pode ser superado por duas maneiras: a ciência e a arte. Mas, para Certeau (1994), o cotidiano é o lugar da reinvenção, de produção. Existe, sim, a possibilidade da reinvenção na rotina.[206]

Em nossas aulas, sempre a grande movimentação, os debates, apontamentos que aconteciam acabavam por convergir nessa relação dialética entre cotidiano, demandas e sucesso escolar. Porque o que todos queremos é o sucesso da escola. Entretanto, como chegar até ele sem deixar de cumprir as determinações, as tarefas, e principalmente, sem deixar de lado o foco da escola que é o aluno/o professor/ o processo pedagógico?

> As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão "acontecendo". Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre

206 Anotação realizada durante aula da professora Dra. Inês Petrucci, do módulo Cotidiano na Escola do CEGE/UNICAMP, em 28 de março de 2015.

> si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, "mascaradas", vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de "aprisionar" este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem "estabelecido", "instituído" para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam. (ALVES, 2003, p. 66)

É bem assim... No cotidiano da escola que vamos trançando o ensinar, o amar, o aprender, o cumprir, o relacionar, o planejar, o improvisar, o construir, o integrar, o perseverar e o ousar.

Destaco, aqui, um dos principais aspectos que fez dessa versão do CEGE um sucesso: o espaço aberto e livre para que as trocas acontecessem entre os gestores e os professores, nos levando a perceber que não há problema que não seja partilhado, e que juntos podemos e devemos buscar soluções comuns e efetivas para todos.

4. O CEGE: uma grande oportunidade de rever conceitos

> ...aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação... (Paulo Freire)

Quando li no Diário Oficial do Município de Campinas sobre o Curso de Especialização em Gestão Educacional fiquei muito entusiasmada. Seria como realizar dois desejos ao mesmo tempo: o de voltar a estudar na UNICAMP, em um Curso de Especialização específico para a função em que atuo e ainda poder partilhar experiências com outros colegas. Eu não estava contemplada segundo os critérios estabelecidos pela Prefeitura, mas, mais uma vez, as coisas deram certo. Por não atingir o número mínimo de interessados, tais critérios foram revistos e eu pude me inscrever.

No início, veio uma insegurança. Será que daria conta de acompanhar o ritmo de leituras, trabalhos e ainda ter aulas aos sábados, durante todo o dia? Entretanto, me propus e abracei a oportunidade.

O primeiro módulo foi um grande incentivo e uma demonstração de tudo de bom que estaria por vir. Com o professor Dr. José Sanfelice, me debrucei sobre a abordagem histórica da educação de forma muito empolgante. Pude retomar, com as leituras, as vídeo-aulas e as aulas presenciais, aquele entusiasmo e criticidade que vivi em meus estudos a partir do CEFAM. Digo isso porque, durante todo o Ensino Fundamental, eu aprendi a história unilateral, sob a ótica do dominante, excludente.

Nesse módulo, estudamos a história da educação no Brasil vista e discutida

sob um ângulo que não era sempre o pior. Uma retomada importante de fatos principais, olhando o passado com o olhar das perguntas do presente.

Na vida cotidiana corrida, cada vez menos tive tempo de parar, estudar, refletir, elaborar e reelaborar, atualizar concepções, saberes, ideias. E vi, logo na primeira aula, que essa seria a chance de me obrigar a ter tempo novamente para tudo isso.

Desde o primeiro texto lido já recordei todos os debates ocorridos no CEFAM, reivindicações desde aquela época até hoje, no dia a dia da escola pública. Ou melhor, pública estatal. Por mais que soubesse que a escola é mais uma das pilastras do capitalismo, é sempre interessante ler novas considerações. Será que a educação está realmente em crise? Ela sempre cumpriu e ainda está cumprindo, e muito bem, o seu papel relativo ao sistema. Falamos em educação como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, porém, está sempre ligada aos interesses momentâneos, sem compromisso com seu próprio futuro. O não compromisso, em geral, com a educação enquanto política pública, mas apenas como plano de governos vem gerando, desde a época dos jesuítas, a própria crise dessa mesma educação. Ou seja, não se considera a história de conquistas e fracassos para se desenhar um futuro diferente.

> Diversamente dessa ótica, apenas concordo com a crise da educação brasileira à medida que se reconheça que não é ela especificamente que se encontra em tal situação, mas basicamente a sociedade como um todo. Mas isto nem poderia ser chamado de crise, é apenas uma das formas de ser do próprio capitalismo. (SANFELICE, 1996, p. 07)

E, infelizmente, vivemos todas essas questões na escola, ainda em 2015. A falta de uma visão histórico-crítica, as relações de simbiose que persistem entre educação e capital/ educação e interesses políticos nos levam a problemas muito sérios e que comprometem principalmente a qualidade da escola até hoje.

Não podemos nos iludir com propostas sem antes conhecer quem traz, porque, para quem e como. Um exemplo disso foi o CEFAM. Era uma excelente proposta para a formação de professores, e assim foi por alguns anos. Porém, desde o início, não tinha ao menos um prédio para funcionar. Foram anos e anos, passeatas e movimentos, até que o Governo do Estado construísse um prédio próprio para o curso. E então, logo depois, o projeto CEFAM acabou. O tão sonhado prédio passou a sediar uma Diretoria Regional de Ensino.

A escola pública sempre viveu a implantação de projetos que chegam às escolas junto com governos novos. Mas, os governantes se vão e levam consigo tudo o que aconteceu – tendo sido bom ou não.

E apontando de forma muito rápida, porém não menos importante, a questão da meritocracia na educação, cada vez mais imposta e cobrada de forma geral. Professores, alunos e escolas sendo avaliados de forma isolada as suas realidades, trazendo a política da comparação premiada ou desvalorizada. Os sistemas levam à alienação trazendo a “quantofrenia” no lugar da humanização. Porém, esse é um grande problema, que poderia ser foco de um estudo mais aprofundado.

5. Choque de realidade

> A escola, como instituição social, não é um espaço neutro aos conflitos e disputas presentes na sociedade. A forma que ela assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformações em que as tensões e conflitos sociais se refletem. (Reinaldo Domingos)

Como já escrevi, minha prática como professora foi, em sua grande maioria, vivenciada na Educação Infantil. Quando assumi a orientação pedagógica junto aos anos finais, deparei-me com alunos de três faixas etárias totalmente novas para mim: adolescentes, jovens e adultos. Diante disso, um dos meus maiores desafios sempre foi buscar o caminho para me aproximar desses alunos. Com muitas tentativas e erros fui percebendo que estava vivendo um momento de choque cultural.

Quem eram aqueles sujeitos, qual era aquela comunidade em que eu chegava para trabalhar e depois ia embora? Qual o meu papel ali? Mas, principalmente: como agir e orientar ações para que nossos alunos não se sentissem a margem da escola, da história, da cidade?

Posso relatar duas situações que me fizeram enxergar, de forma muito nítida, uma pequena fatia do grande bolo a ser degustado por mim.

A primeira foi por ocasião de reposição de greve. Agendamos uma ida à Lagoa do Taquaral com alunos da EJA e lá passamos a manhã de um sábado. Várias atividades foram desenvolvidas com os professores de diferentes áreas. Mas, qual foi o maior aprendizado? Algum conteúdo de Geografia, de História ou de Matemática? Não! Foi a aula de cidadania que eles tiveram ao conhecerem um local que está situado na mesma cidade em que moram, porém, muito distante de forma geográfica e pessoal da vida de cada um deles. Faço essa afirmação após ter observado atentamente as reações ao explorarem um lugar que estavam frequentando pela primeira vez. E, ao final, queriam saber se poderiam voltar ali quando quisessem.

A segunda foi quando elaborei, com os professores da EJA, um projeto multidisciplinar intitulado “O Mundo do Trabalho”. Sabíamos que a grande maioria dos alunos já estava inserida no mercado de trabalho, formal ou informalmente, e buscávamos trazer essas experiências para desenvolver o eixo principal do curso: Trabalho. Como atividade inicial, preparamos um questionário onde cada aluno contaria se já trabalhava, desde quando, onde e em qual área gostaria de atuar. Os que não trabalhavam ainda também teriam questões a responder, principalmente indicando uma área que gostaria de conhecer. Certo dia, um professor faltou e eu aproveitei para ir até a sala da turma que teria aula com ele e apliquei o questionário. Um dos alunos, um jovem que estava sentado bem à minha frente, não estava escrevendo. Fui até ele e perguntei se ele estava precisando de alguma ajuda para ler ou escrever suas ideias. Ao ler as questões para ele, foi respondendo de forma bem sucinta. Cheguei na questão onde ele deveria escrever qual seria a profissão dos seus sonhos. Então parou, me olhou e se calou. Quando questionei o porquê de sua pausa, ele me surpreendeu com a seguinte resposta: “Não consigo!”. Tentei entender se sua dificuldade era de redação, mas infelizmente percebi que era muito além disso, quando

ele terminou a frase: Não consigo! O que eu sonho em fazer é tão impossível que não consigo nem escrever!" Quem se calou nesse momento fui eu.

> Aos excluídos é vedada simbólica e concretamente, e de maneira reiterada, a experiência de pertença. A pertença ao mundo do trabalho, ao mundo do conhecimento, da cultura, do lazer e, em certo sentido, a pertença ao mundo da palavra, do qual, por exemplo, se exclui todo o repertório que se refira à escolha – a querer ou não querer, a gostar ou não gostar, a ter interesse ou não por determinado objeto ou situação. (ARCHANGELO e VILLELA, 2009, p. 226-227)

Senti o quanto era pesada a realidade daqueles nossos alunos e, proporcionalmente, o tamanho de nossa responsabilidade.

Em seu texto, Archangelo (2009) apresenta diferentes visões sobre a exclusão social: para Burchard (apud ARCHANGELO, 2009), a exclusão social diz respeito àqueles que escapam da rede de proteção social; para Castel (apud ARCHANGELO, 2009), a exclusão social é o mais extremo ponto do processo de marginalização, ou seja, uma ruptura entre indivíduo e sociedade. O que a maioria das definições apresenta em comum é a exclusão como resultado da falta de recursos, ou seja, da pobreza.

> passa a ser essencial a compreensão da exclusão não apenas como um conceito abstrato, mas como um fenômeno que acomete e impacta a vida de pessoas que constroem significados complexos para suas vivências, significados não facilmente apreensíveis. (ARCHANGELO, 2009, p. 218)

E eu estava percebendo isso de forma muito rude, na vida prática, no contato direto com sujeitos que até então eu desconhecia e que passavam a fazer parte do meu trabalho e da minha vida.

Sujeitos que estão se constituindo na relação com o outro, onde me incluo, e com a sociedade que parece não estar sendo muito generosa. Pessoas que lutam, batalham diariamente e são anônimos para a grande maioria das pessoas que vivem na mesma cidade. Indivíduos que se descobrem no mundo de acordo com o lugar que ocupam nele: um lugar à margem, periférico, desconhecido e abandonado.

O que os membros dessa comunidade escolar precisam ou buscam e o que a sociedade os oferece? Observando seus relatos e comportamentos, afirmo que eles pedem muito pouco ou nada perto do que a sociedade deveria lhes oferecer por direito. A sociedade em geral define e impõe o que é padrão, o que é legítimo ou não, condenando, muitas vezes, os sujeitos a posições que dificilmente serão superadas. É como aquele aluno que citei, que nem conseguiu escrever o seu sonho, por parecer ter sido privado do direito de sonhar ou expressar o que não lhe é de direito.

> A exclusão social vai, portanto, definindo formas de 'estar no mundo' e, o que é pior, ajudando a definir quem estará apto a participar dessa definição e quem estará passivamente submetido a ela. (ARCHANGELO, 2009, p. 219)

E a escola? Tem possibilitado a abertura de horizontes, de visões, de valores,

de vivências, de contato com diversas culturas ou tem delimitado e cumprido seu papel de confirmar o que é predestinado para aqueles alunos? O planejamento pode manter a realidade ou transformá-la. Para a segunda opção, só cabe o planejamento participativo, que envolve de forma efetiva todos os segmentos da comunidade, buscando quebrar o ciclo desse destino que vem sendo traçado há gerações, passando como uma cruel herança de pai para filho.

Nessa escola em que trabalho, muitos professores e a própria direção estão lá há muitos anos e as equipes de apoio (cozinha, limpeza e segurança) são formadas, em sua maioria, por moradores do entorno. Então, são conhecidos pelos membros mais antigos das comunidades, porém, como temos muitas famílias que vem e vão, chegando ou saindo de Campinas, por questões econômicas, de trabalho ou familiares, sempre temos alunos e famílias diferentes. Pela distância que a escola fica em relação as nossas casas, temos o costume de frequentar o comércio local – bares, pizzaria, sorveteria, manicure e até minimercado. Essa prática nos possibilita entrar um pouco mais na realidade de nossos alunos e suas famílias. Eles se mostram valorizados quando compramos algum produto ou serviço, e acredito até que passam a nos enxergar, também, de forma diferente. Mas ainda não é o suficiente!

Não dá para conhecer a cultura e a realidade da comunidade na qual a escola está inserida sem considerar o que os alunos e suas famílias trazem ou mostram. Isso deve se dar, preferencialmente, chamando-os até a escola e ouvindo suas experiências e expectativas. Sem conhecer a cultura e a realidade não é possível relacionar a elas os conteúdos. E, sem relacionar os conteúdos com a realidade não se estabelece a relação ensino-aprendizagem de forma significativa para os alunos. E, sem aprendizagem significativa, vem o fracasso.

As professoras Dra. Inês Petrucci e Dra. Ana Maria Faccioli Camargo, do módulo Cotidiano na Escola, nos propuseram uma atividade na qual deveríamos pesquisar, entre os alunos, quais suas músicas preferidas e, com base na mais votada, refletir sua letra dentro da realidade daqueles alunos. Essa atividade me propiciou um momento muito singular, pois tive que me aproximar dos alunos, parar, ouvir, aprender um pouco mais da cultura e da realidade deles, que já estão à margem da cidade e da sociedade. Foi um novo exercício de escuta e observação.

Então, busco a leitura do texto "Escola como Lugar de Encontros" (CHRISTOV, 2009), no qual a autora descreve o seu encontro (casual) com um aluno de uma escola de ensino médio em São Paulo, capital. Muito parecido com o que vivo com os alunos da escola onde trabalho.

Assim como a autora, acredito que a escola deve ser lugar de acolhimento, de recepção, de vínculos entre as pessoas que nela vivem grande parte de suas vidas. Não quero, com isso, colocar em cheque o papel fundamental da escola em ser o lugar privilegiado de trabalho com saberes, conhecimentos e conteúdos, afinal, a escola não tem o direito de sonegar conhecimento científico aos alunos, mas sim leva-los para além do nível da cultura popular ou do conhecimento de fácil acesso via tecnologias modernas. O que a escola precisa é fazer a diferença, abordando o conhecimento historicamente construído de forma significativa, sem deixar de olhar para cada ser humano. Faz-se necessário abandonar a concepção de escola como

espaço de recolher, onde o controle, o silêncio e a imobilidade imperam.

Para Christov (2009) não é possível o aprendizado em uma escola em que não se é: percebido, compreendido, incompreendido, criador, expectador, autor e partícipe (CHRISTOV, 2009). A escola deve ter com princípio ser um lugar de encontros: entre pessoas, entre comunidades, entre culturas, e que cada segmento envolvido na escola tenha consciência sobre qual o seu papel nesse espaço de trabalho e relações.

Vejo a escola como um canal muito privilegiado de trabalho contra essa ditadura da exclusão. Um local de democratização do conhecimento, que pode e deve ser enxergada pela comunidade como parte integrante dela. E os alunos precisam vir até a escola com esse mesmo sentimento de pertencimento, de possibilidade, de sentido, de significância...

É preciso que façamos acontecer a educação da melhor forma, pois a escola – enquanto instituição – está cada vez mais sendo vista como mercadoria a ser facilmente vendida no mercado.

Considerações finais

Sempre soube qual seria minha opção profissional, tendo um exemplo dentro de casa de todas as dificuldades e prazeres de tal escolha. Porém, isso não me isentou de sofrer ou me entristecer com as barreiras internas e externas do caminho escolhido.

Estar na escola, um ambiente povoado com muita gente, muita diversidade, muito movimento e ação, não nos priva de sentir certa solidão. Muitos professores e gestores relatam, e isso é mais comum do que se imagina, a sensação de estarem sozinhos em sua jornada, passando por dificuldades e tendo que as enfrentar de forma individual. Mas será que tem que ser assim?

A experiência que vivi no CEGE, encontrando semanalmente com outros gestores e professores da Universidade, tanto pessoalmente quanto virtualmente, me proporcionou muitas trocas, crescimento, reflexão e aprendizado. E é claro que não saio dessa experiência tal como entrei.

Estou terminando esse Curso de Especialização com o olhar renovado, um entendimento diferente de muitas situações diárias que são inerentes a minha função, com novas possibilidades de ação construídas a partir da troca com os outros.

A nossa sala na Faculdade de Educação sempre foi o lugar de encontros! E esses encontros foram muito bons e ficarão marcados na memória!

Em um dos nossos últimos encontros, lançamos a proposta de continuarmos nos encontrando com certa periodicidade, realizando tertúlias pedagógicas. Seria uma rica oportunidade de continuarmos com as trocas, possibilitando o contínuo crescimento individual (pessoal e profissional) e do grupo.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003.

ARCHANGELO, Ana. Notas sobre a exclusão social: um conceito auxiliar no entendimento da relação escola-comunidade. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, Wencesláo Machado de (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. II. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP, 2009.

ARCHANGELO, Ana; VILLELA, Fábio C. B. Escola e Comunidade. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, Wencesláo Machado de (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. II. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP, 2009.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Escola como lugar de encontros. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, Wencesláo Machado de (orgs.). Estudo, Pensamento e Criação. vol. II. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP, 2009.

HELLER, Agnes. Cotidiano e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa. vol. 29, n.2, p.369-373. São Paulo, 2003.

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que Crise! In: Nuances – Revista do curso de Pedagogia UNESP. vol. II, p. 5-8. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. Educação e Sociedade: a relação necessária entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Revista APASE. Ano 10, n. 12, p. 20-25. São Paulo, SP, 2011.

PARTE - XVIII

COTIDIANO ESCOLAR

Planejar o Cotidiano Escolar

Héctor Freddy Aguilera Gonthier[207]

Apresentação

Quando comecei a refletir sobre o tema a ser abordado neste estudo, fui procurar algumas orientações em Guedes-Pinto (2015), que recomenda realizar uma série de perguntas, pois está ali, ou seja, nas diferentes perguntas, a possibilidade de solução. Perguntas do tipo: o que devo comentar e/ou revelar?, conduziram esse trabalho. A este respeito, vale ressaltar que as nossas memórias são uma vivência a ser compartilhada, porém únicas em tempo e espaços ocupados.

As discussões, os comentários, os dilemas surgidos nas diversas aulas do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas-SP, trouxeram sempre perguntas de todos os âmbitos. Sabendo das qualificações da gestão, é possível refletir sobre como as políticas públicas afetam todo o sistema escolar; porém, constato que, no meu trabalho na direção de unidade escolar, o fato que mais afeta a escola é o cotidiano escolar e seu planejamento.

Acredito que, em grande parte, as experiências relatadas nas aulas e compartilhadas com os docentes do CEGE, ilustram as relações políticas e sociais que vivenciamos no cotidiano escolar. Sendo assim, este trabalho está organizado da seguinte forma: no item 1, introduz-se o mal-estar do cotidiano escolar que está em contínua mudança; no item 2, aborda-se o cotidiano dentro de um planejamento participativo; no item 3, informam-se os dilemas e contradições encontrados no cotidiano escolar; no item 4, aborda-se o cotidiano da educação comunitária com seus comparativos.

A minha trajetória laboral no sentido de entender a necessidade de ser educador começou no chão de fábrica, em 1987, na estrada entre Campinas e Monte Mor-SP. Nesses tempos, estudava Engenharia Química na Universidade Estadual de Campinas e observava a carência de alfabetização na população do bairro onde ficava a fábrica. Aprendi com os mesmos funcionários que moravam nesse bairro a fazer improvisação dos problemas que ocorriam no processo industrial; aprendi a entender a cultura deles e eu os estimulava a lerem revistas nas suas horas vagas.

Enfim, ao fazer a retrospectiva de minha trajetória de vida, lembrei-me de Paulo Freire, do quanto ele conhecia profundamente as carências do seu povo e, por isso, defendia que a educação e seus conhecimentos deveriam ser direcionados para o povo.

Assim, em 1996, fui lecionar numa escola técnica da cidade de Campinas e enfrentei um grande desafio que era ensinar o conhecimento de disciplinas específicas para diferentes alunos e alunas de idades variadas e com objetivos específicos

207 Vice-Diretor Educacional na Secretaria de Educação na Prefeitura Municipal de Campinas, São Paulo - Brasil.

para as suas vidas. Desde então, a Educação tornou-se um desafio para mim e, nessa área, graduei-me em Administração, em Pedagogia e, com toda essa vivência, fui alcançando o conceito de educador.

Conheci boa parte de Campinas em seus diferentes bairros, desde as salas de Universidades, onde lecionei até as salas improvisadas da periferia de Campinas, onde também lecionei. Desde a região do Campo Belo ao Satélite Íris; do Tancredão à Obra Social Dom Bosco, quando fui professor no Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP).

Nesta caminhada, lembro-me das aulas de Educação, Relações Econômicas e Tecnologia (ERET), nas quais ensinávamos as técnicas administrativas de uma empresa para os alunos do Ensino Fundamental; em especial na EMEF Professor Vicente Rao, onde os adolescentes tinham um perfil diferente do alunado das escolas técnicas. Portanto, aprendi com esses alunos pré-adolescentes o conceito de didática em sala de aula.

Finalmente, fiz o concurso no final de 2008 para Especialistas da Secretaria Municipal de Educação em Campinas e ingressei-me como vice-diretor educacional, passando a vivenciar outra realidade e a ter outro olhar sobre os professores e funcionários, com suas rotinas de trabalho, e sobre as comunidades, as quais possuem necessidades e carências específicas. Assim, nesse cotidiano, é necessário dedicar tempo tanto à parte burocrática quanto à manutenção física dos espaços da unidade escolar. Também é necessário conversar com as educadoras sobre o andamento do planejamento das aulas e do aproveitamento dos alunos, além de ter que dialogar com os educadores sobre problemas específicos de aprendizagem e de socialização de alguns alunos.

Ainda, faz parte das minhas atribuições observar se os tempos e espaços para atividades lúdicas estão sendo utilizados, visitar o refeitório para verificar se a alimentação proposta para os alunos está sendo aceita, e responder, publicar, dialogar sobre comunicados de vários setores da Secretaria de Educação, direcionados ao trabalho da escola com a equipe pedagógica.

1. Por onde começamos?

Ao iniciar esta análise, devo tomar como orientação os problemas que se fundem no cotidiano escolar, aqueles que por muitas vezes não conseguimos adicionar algum adjetivo dada a sua complexidade e ao momento em que ocorrem. Somente quando surge uma situação adversa ela se torna foco de interesse para avaliarmos propostas de solução. Portanto, devemos planejar e discutir propostas pedagógicas, com combinados de horários para diversas atividades cotidianas, como também devemos aprender a abordar, em reuniões com os familiares, o momento certo para revelar o desenvolvimento cognitivo e motor dos seus filhos. Assim, sem termos um olhar do cotidiano escolar e seu entorno e sem termos planejado uma boa proposta, sabemos que o mal-estar será iminente e será pior se ficar evidente que o resultado de algum procedimento adotado foi realizado no improviso.

Uma orientação do professor Dr. Newton Bryan, em uma aula de Planeja-

mento e Avaliação Educacional[208], que abriu o caminho para esta reflexão sobre o cotidiano escolar e seu planejamento, foi o filme "O Óleo de Lorenzo" (direção de George Miller, USA, 1992). Nesse filme, um garoto passa a ter uma doença rara sem solução, seus pais, porém, não desistem, vão pesquisar e descobrir um medicamento para salvar a vida do filho. Fazendo uma analogia do filme com o nosso trabalho na direção da escola, constatamos que os problemas no cotidiano escolar são diversos e em alguns casos são sui generis em sua solução, exigindo de nós educadores persistência e determinação.

As experiências do cotidiano escolar, expostas e compartilhadas pelos colegas e analisadas pelos docentes nos diversos módulos que realizamos no CEGE, sempre me levaram a lembrar do filme mencionado, uma vez que tinha convicção de que, pelos relatos das aulas, todo cotidiano, mesmo difícil de ser dirigido, exige-nos uma solução a ser encontrada. Assim, a narrativa desses cotidianos escolares no curso era tão rica que, observando a micro abordagem da escola – sendo exposta por Gallo (2007) como sendo a voz do cotidiano e tendo a contribuição de Certeau (2003) sobre os usos do cotidiano que acabam informando a história de cada escola – , vemos que as escolas municipais da Prefeitura de Campinas não fogem dessas realidades e vivenciam suas relações sociais e de ensino nos seus planejamentos como informados nos Projetos Pedagógicos sujeitos às realidades e necessidades de cada bairro.

2. As primeiras aulas de gestão educacional no CEGE

O professor Dr. Pedro Ganzeli[209] abordou na sua aula sobre planejamento participativo a gestão educacional como sendo um registro das ações que fazem parte de um trabalho integral, constituindo este registro o passo principal para a formação de uma identidade coletiva que viabilizará o resultado de um projeto da escola. Ressalta-se que este é um processo prolongado de anotações, no qual deve-se aplicar todo um olhar aos instrumentos de ensino da escola. Por ser um processo organizado por ações, o acompanhamento destas irá trazer resultados que levarão a conclusões que podem melhorar ou reavaliar as propostas do trabalho coletivo. Ganzeli (2001) explicita que, no processo de planejamento participativo da unidade escolar, é necessário analisar a realidade particular de cada escola, porque "problemas" semelhantes não são necessariamente identificáveis, faz-se, portanto, segundo ele, necessário contemplar os diferentes "olhares" da realidade escolar; olhar que inclui alunos, professores, pais, funcionários e especialistas nesse coletivo de decisões.

Para aprender a identificar os passos que informam a realidade de cada escola, fomos experimentar um programa do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) em que adicionávamos variáveis administrativas e obtínhamos resultados para um bom planejamento. Assim, junto aos colegas do CEGE, houve um amplo debate sobre as experiências de cada um nas suas escolas, além disso, diversas perguntas e diversos questionamentos surgiram para organizarmos as escolas com as diferentes

208 Professor Dr. Newton Antônio Pacciuli Bryan, docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na Faculdade de Educação, em aula do CEGE, em 26 de abril de 2015.
209 Professor Dr. Pedro Ganzeli, docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na Faculdade de Educação, em aula do CEGE, em 19 de outubro de 2013.

realidades que enfrentamos. Assim, houve um momento em que ouvimos as narrativas de diferentes colegas do curso, como de supervisoras, orientadoras pedagógicas, diretoras, vice-diretoras e professoras.

Quanto a realidade escolar, observo que na unidade onde atuo há 51 profissionais de todos os segmentos. Assim, é necessário coordenar horários de atendimento às diferentes demandas escolares, muitas vezes com o improviso por conta de professoras e/ou monitoras que faltam por doenças e/ou questões de ordem pessoal, além de incluir nessas demandas os demais agentes de suporte (cozinheiras, agentes de limpeza, vigilantes e zeladores). Constato que administrar o cotidiano da escola é muito desgastante. Assim, nessa perspectiva de especialista que vive o/no cotidiano escolar, observo também que devo aprender a lidar com o fator tempo, para encontrar junto à equipe algum arranjo frente as demandas burocráticas, de modo que possa realizar o planejamento pedagógico.

Para não perder o rumo, devo anotar na agenda e no cronograma de atividades as demandas impostas neste cotidiano, conforme a sua gravidade e urgência, sabendo que é necessário também: não atrasar a prestação de contas; elaborar pauta da reunião do Conselho de Escola; deixar espaços na escola para quando a Secretaria da Educação encaminhar algum bem patrimonial e/ou algum material escolar; mandar bilhetes aos familiares informando sobre a data de feriados, de pontos facultativos, de reunião de pais e também comunicar-lhes sobre outras demandas existentes no calendário escolar. Ressalta-se, além disso, que é necessário atender e entender as propostas que surgem na reunião do Conselho de Escola – um espaço importante em que são reunidos todos os "olhares" da escola, dos funcionários, dos docentes, dos pais e da comunidade, visando propor mudanças e acertos em uma escola que deve possuir o diálogo como forma de construir o seu cotidiano.

Esse cotidiano, brevemente relatado, era amplamente discutido nas aulas do CEGE com os nossos pares e, assim, as propostas e sugestões surgiam no instante, indicando um trabalho de equipe e de soluções. Nesse sentido, a proposta do CEGE trouxe o respeito pelos colegas, mostrou-nos um leque de limitações na realização de um bom planejamento do cotidiano da escola, que traz demandas urgentes a serem respondidas de imediato; exigindo-nos, muitas vezes, soluções improvisadas, fato que afeta, em algumas ocasiões, o funcionamento da unidade escolar.

3. O cotidiano escolar

Ainda que a comunidade observe a escola, seja nos horários de entrada e de saída dos alunos, seja nas atividades realizadas fora da sala de aula, ocupando-se todos os espaços escolares, esses olhares atentos, não enxergam contudo, às vezes, situações corriqueiras e de conflitos dentro da unidade escolar; por exemplo, os problemas de juízo de valor, de interpretação de gestos e de palavras, entre tantos que acabam gerando situações de desconforto entre a direção da escola e as professoras, a direção da escola e as monitoras/agentes de educação infantil, a direção da escola e os funcionários terceirizados. Além disso, há situações de desconforto envolvendo pais de alunos com as professoras e/ou também com monitoras/agentes de Educação Infantil.

Oliveira (1997) informa que "os rumos devem ser flexíveis o bastante para atenderem à realidade em constante mutação" (p. 72). Ainda que esta proposta salienta que se deve procurar outras alternativas para solucionar problemas ou conflitos, sabemos que os problemas no cotidiano escolar surgem sempre porque são também influenciados pelo olhar externo à escola.

Na unidade educacional onde atuo, observo esta situação no momento de realização de cadastro de alunos, quando da escolha de uma escola. Quando é perguntado aos responsáveis o motivo de se cadastrar naquela determinada escola – localizada no distrito de Padre Anchieta, dentre outras unidades escolares excelentes e próximas às suas residências – ouço as seguintes respostas: "a escola é ampla", "algum parente, amigo ou vizinho falou muito bem da escola", "a escola tem uma política em que os funcionários são atenciosos tanto com as famílias como com os alunos", dentre outras. Em contraposição a estas falas, meus ouvidos me fazem lembrar de frases que escuto em reuniões com meus pares, seja no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), seja nas aulas do CEGE: "tem que matar um leão por dia", "mato um leão e o outro o deixo amarrado para o dia seguinte".

Observo que as realidades mudam e são imprevisíveis, porque o cotidiano escolar é construído cotidianamente. Portanto, a realidade escolar parece estar resolvida com acertos empíricos, fatos ocorridos da emergência. Conforme Foucault (1985), a análise da emergência deve mostrar seu jogo, o modo pelo qual elas lutam umas contra as outras, ou o combate que travam diante de circunstâncias adversas.

A professora Dra. Maria Inês Petrucci Rosa[210], na aula de Cotidiano Escolar, nos fez refletir sobre esses temas, em detrimento das vivências, dilemas, incertezas, transformações, desigualdades, conflitos e das trocas de experiências que constituem o currículo escolar oculto. Nessa situação de tentar entender e de resolver conflitos e emergências, a professora Dra. Maria Inês Petrucci Rosa explicou dois conceitos básicos que são: "Ordem Instituída" e "Ordem Instituinte". O primeiro conceito identifica a lei como normas estabelecidas e o segundo, por sua vez, identifica a ordem social de acontecer. Num primeiro instante, estes conceitos pareciam abstratos, mas quando nos foi apresentada a proposta de Certeau (2003) informando-nos as táticas e a astúcia presentes nas ações do cotidiano como práticas diárias, sendo multiformes, fragmentárias, contextualizadas e escondidas, então, conseguimos entender o cenário em que atuamos e, em seguida, conseguimos entender as analogias vivenciadas pelos membros das equipes de direção escolar.

Nas aulas, fomos também informados sobre outros aspectos interessantes: o conceito de "lugar" e o conceito de "espaço". O lugar é criado e dominado pela instituição (ordem instituída); o espaço, por sua vez, é a ocupação do lugar, porém de forma alternativa e improvisada, sem direção estabelecida (ordem instituinte). Acredito, em parte, que algumas problemáticas de como entender e mediar o meu cotidiano escolar foram sendo sanadas com as discussões e reflexões em sala de aula.

Volto, assim, à "Educação Menor" de Silvio Gallo (2007) e passo a entender os saberes autônomos originados de efeitos e experiências novas. Também passo a en-

210 Professora Dra. Maria Inês Petrucci Rosa, docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na Faculdade de Educação, em aula do CEGE, em 21 de março de 2014.

tender Foucault (1985) em relação a sua crítica às estratégias que vão tentar moldar o cotidiano na direção da ordem instituída, do poder da disciplina nas instituições. Finalmente, tivemos a oportunidade de assistir ao filme: "Minha vida em cor-de-rosa" (direção de Alain Berliner, Bélgica, 1998); e, com ele, tivemos a possibilidade de aprendermos a refletir sobre as diferenças que surgem na vida, fato que também abordava o cotidiano escolar.

4. As contradições do discurso no cotidiano da escola

A escola não muda a sociedade,
mas a sociedade muda com a escola.
Paulo Freire

A professora Dra. Ângela Soligo[211], ao abordar a escola e a educação comunitária, trouxe uma oportuna contribuição a respeito de como devemos lidar com a cultura escolar, e com a "falta de uma receita" para avaliarmos e corrigirmos os mecanismos de comparação social na escola.

Essa comparação se manifesta nos comentários sobre estilos de vida que, em alguns casos, monitoras/agentes de Educação Infantil se referem a alunos e/ou os responsáveis dos alunos, fazendo comparativos como: "o problema é a família", "o problema é a falta de cuidado dos pais", "o problema é estrutural"; e, portanto, estes problemas não teriam solução. Surgem falas como: "a escola só serve para cuidar das crianças". Todavia, Paulo Freire (1987) argumenta que a sociedade pode mudar com o exemplo da escola. Para tal, é necessário que as professoras e a direção façam um diálogo sobre o compromisso que a escola tem com a criança e não com a cultura externa que a criança vivencia. Nesse sentido, a comparação social como referência facilita a manifestação de preconceitos e o surgimento de grupos de privilégios classificando os diferenciados desse grupo como: o outro, o diferente, entre outros.

Nessa discussão na aula do CEGE, ficou claro que a definição do "grupo dos outros" serve no cotidiano da escola para criar comparativos de competitividade, de habilidades e de desenvolvimento cognitivo. Ao permitir a interação desses grupos, a escola deixará de ser um lugar em que a ordem instituinte seja realizada de fato.

Ainda que eu não possa de modo algum manifestar uma mera postura de observador na existência de grupos, os elementos do cotidiano escolar tentam maquiar esta e outras situações de conflito. Em alguns casos, a falta de tempo impede identificar todos os atores que interferem no cotidiano escolar e no planejamento. Assim, surgem propostas de "novos modelos de gestão para o ensino público calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades" (OLIVEIRA, 1997, p. 3).

As palavras ditas por Oliveira (1997) não me trazem possibilidade de estar contente com essa forma de gestão participativa e descentralizada, porque não funciona na prática. A direção da escola, que já deve lidar com diferentes atores e o con-

211 Professora Dra. Ângela Soligo, docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na Faculdade de Educação, em aula do CEGE, em 09 de maio de 2015.

fronto de grupos no cotidiano escolar, acaba ficando sem rumo para encontrar uma solução e, pior, a responsabilidade geralmente recai sobre o diretor.

Acredito que o planejamento escolar estando atrelado às diretrizes já definidas a curto, a médio e longo prazo poderia definir um modelo efetivo de orientações para a direção de uma escola, assim como proposto no sítio do Ministério de Educação, no Plano Nacional de Educação, com um slogan "Planejando a Próxima Década"[212]. As propostas de orientações do Plano Nacional de Educação facilitam uma interpretação para um cotidiano escolar conforme a realidade da escola.

Quando reunida a equipe de professoras, no Trabalho Docente Coletivo (TDC), sabemos sobre o andamento do Projeto Pedagógico (PP) e das dificuldades encontradas e as experiências construtivas realizadas no cotidiano escolar. Assim, os debates pedagógicos enriquecem por algumas horas a vocação encontrada na academia e nesse instante nos sentimos como educadores. Alguns textos das disciplinas do CEGE são incorporados às discussões e, assim, observo a missão que temos com uma educação libertária e honesta, apesar de muitas vezes me deparar com reclamações e argumentações como as que seguem:

> Eu acho importante planejamento, mas não da forma como vem sendo realizado"; "Eu acho que dá para trabalhar sem planejamento"; "Do jeito que as coisas estão, impossível planejar o meu trabalho docente; vivo de constantes improvisações'; "Eu não acredito nos planejamentos tecnicistas que a Rede vem elaborando mecanicamente e que nada têm a ver com a sala de aula"; "Eu sempre transcrevo o planejamento do ano anterior, acrescento algo quando dá, entrego e pronto. Cumpri a minha obrigação. (FUSARI, 1990 p. 44)

Considerações finais

> Se é impossível pensar a crise da educação brasileira sem uma filosofia educacional, sem uma teoria pedagógica consistente, sem uma política clara, (e é mesmo impossível), também é inócuo pensar a educação na ausência do que faz o educador. Eis a lacuna que estas páginas sonham preencher. (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, 235)

Observo que, como especialista da unidade escolar, sou o ator que deve resolver problemas que demandam tempo para obter resultados que sejam positivos para o município e seus munícipes; que deve incentivar um ambiente escolar propício às propostas determinadas no planejamento do Projeto Pedagógico.

Além do exposto sobre cotidiano escolar e seu planejamento frente às mudanças, devo informar que o ambiente externo é rico em novas ideias, trazendo em especial propostas de sucesso escolar com um sistema apostilado de ensino ou com consultorias de empresas que possuem um olhar tecnicista e de produtividade, as quais imaginam que a escola continua a manter o mesmo regime de educação bancária e não percebem que a mutação proposta só pode ser abordada num ambiente

212 MEC http://pne.mec.gov.br/ acesso em 14/03/2015.

de chão de fábrica.

Segundo Campos (2013), "a educação, dentro da abordagem sistêmica, pode ser considerada como um produto" (p. 1). A partir desse pressuposto, Campos (2013) propõe que a qualidade seja inserida no currículo escolar, no profissional e na sala de aula. O único problema que eu acredito existir na interpretação de Campos (2013) é não ter entendido que o cotidiano escolar está sempre em construção e, portanto, muda conforme as necessidades da comunidade. Assim, sugiro para Campos (2013) que, primeiro, deveria estudar o cotidiano escolar para vir a propor uma sociedade de qualidade que inclui o processo educacional para, em segundo lugar, o educador entender que a qualidade é uma filosofia para o bem da sociedade.

Conforme exposto acima, agentes que desejam padronizar um sistema educacional dificilmente irão ter sucesso, uma vez que a sociedade está sempre em transição oriunda de mudanças tecnológicas e econômicas, fato que altera o cotidiano escolar, porque naturalmente surge um novo olhar de costumes e de valores.

Nesta trajetória comentada de educador, encontrei na prática o verdadeiro sentido da palavra vocação, uma vez que, como gestor de unidade escolar, sou responsável por fortalecer variados requisitos de competências solicitadas num edital de concurso, o que parece fácil. Se perguntarmos sobre o cotidiano de um profissional da saúde, de um profissional da segurança pública e demais outros, acredito que irão responder que as competências solicitadas na sua profissão são um mero recorte da verdade, porque a dedicação, a sensibilização, a convivência, aliadas a tantos fatos singulares, acabam direcionando para a vocação na profissão.

Nesse cotidiano não foi ensinado ao profissional de qualquer área que saiba entender e lidar com interesses individuais de cada ser humano. Somente o cotidiano nos irá ensinar que cada dia irá trazer uma nova experiência a ser resolvida e a ser compartilhada com os nossos pares.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Vicente Falconi. Gerenciamento por sistemas ou gerenciamento participativo da qualidade da educação brasileira. Estudos em Avaliação Educacional, n. 02, p. 41-44, 2013.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educação: carinho e trabalho, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Idéias. n. 8, 1990.

GALLO, Silvio. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da es-

cola. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de, MARIGUELA, Marcio (orgs.). Cotidiano escolar – emergência e invenção. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional, n. 1, 2001.

GUEDES-PINTO, Ana Maria. Memorial de formação: Registro de um percurso. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-memorial.html. Acesso em março de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Ressignificando o Cotidiano Escolar e Suas Potencialidades

Vera Lúcia Cândido Alves Maiorini[213]

Introdução

> Teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. (Jorge Larrosa)

Neste memorial registro um pouco da construção da minha própria escolarização, pincelando aqui e ali com as tintas da memória, momentos dos anos iniciais, em episódios vividos no cotidiano escolar. Memórias da infância nas escolinhas em regiões rurais e urbanas no interior de São Paulo, vivências em sala de aula no exercício docente que ajudaram a me constituir como educadora. Compartilho também os impactos da experiência intercultural na vivência como imigrante em Portugal, as sensações, concepções e ações como ser humano, cidadã e profissional. Registro também reflexões diante das experiências vivenciadas com minha filha em sua escolarização em Lisboa, no cotidiano escolar de uma escola de Ensino Básico (Fundamental); produção de saberes que foram delineando novos contornos à minha visão de educação.

Apresento, assim, algumas experiências significativas que nos marcaram e nos transformaram, como bem define Heidegger (2010):

> fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143)

1. As primeiras letras nas escolinhas do interior

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras, Debaixo dos laranjais!

213 Orientadora Pedagógica - Centros de Educação Infantil - Lions Clube/José Pires Neto.

... Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
— Pés descalços, braços nus
— Correndo pelas campinas A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo.
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!
(Cassimiro de Abreu)

Ao levantar essas memórias, nos transportando para os tempos de infância, bate saudade, tão bem expressa no poema de Cassimiro de Abreu, tempo em que desfrutávamos da liberdade de ser criança no espaço rural, mergulhados na natureza, debaixo não das bananeiras, mas das jabuticabeiras, com os pés encardidos e descalços, correndo livre no pasto, visitando o pai no curral ordenhando as vacas. Corria, afoita, atrás das borboletas grandes e pequenas, azuis, amarelas, mescladas, brincando debaixo das laranjeiras, subindo nos pés de manga. Porém, sem Aves Marias, a minha família era tradicionalmente "protestante" (evangélica). Também não perambulava à beira do mar, pois a região de Assis, minha cidade natal, que fica bem no interior de São Paulo – a 400 quilômetros – não conta com as belezas do litoral, porém há um rio muito caudaloso de correnteza forte, que estabelecia os limites entre nosso sítio e a fazenda do vizinho. Como na poesia de Abreu, fui uma criança cheia de alegria, vida e plenitude, "achava o céu sempre lindo e adormecia sorrindo", bem cuidada e abrigada nos braços de minha mãe.

É interessante observar que neste poema, o autor em momento algum faz menção à sua escola, talvez porque não sinta realmente nenhuma saudade dela, o que não é meu caso, pois gostava da escolinha do sítio. Eu e duas amiguinhas, com nossos oito anos de idade, caminhávamos cerca de seis quilômetros até lá. Levávamos um sapato na bolsa para trocar, pois chegávamos com o pé todo sujo de barro e grama. Às vezes, depois de toda essa caminhada, tínhamos que voltar para trás, pois a professora não aparecia. Sendo que a escola distava vinte e cinco quilômetros da cidade e, por vezes, o ônibus falhava.

Mas quando tínhamos aula, era muito divertido. Eu adorava a escola, era uma euforia quando a professora colocava pendurada na parede alguma figura (uma foto de criança ou paisagem) e pedia para fazermos uma "composição" (redação) relacionada à gravura. Era um deleite criar aqueles textos, recordo de certa vez a professora ficar muito zangada com o menino que sentava atrás de mim, pois ele fez uma redação igual a minha e ela sabia de quem era a autoria.

Minha mãe criticava o método da professora e esbravejava: "Essa professora não ensina nada. Onde já se viu pegar as crianças e sair ao relento para ficar olhando

as formigas. Que falta de vontade de trabalhar"! Ela não tinha a menor ideia do que seja o trabalho pedagógico e das possibilidades do ensino junto à natureza, através da observação de seus fenômenos, na biodiversidade. Para ela, como para muitos pais ainda hoje, a criança deve ir para a escola e voltar com o caderno cheio de lições e exercícios feitos, folhas e mais folhas com muita escrita e desenhos.

Isso nos remete aos ensinos das pedagogias inovadoras do início do século, cuja proposta era mergulhar o aluno no mundo real, ou seja, levá-lo ao encontro da vida. No texto de Alves e Oliveira (2004) "Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano" é feita uma consideração a esse respeito:

> No período representado e, especialmente, no século seguinte, com as ideias das várias pedagogias da "Escola Nova", defendia-se a necessidade de que a vida entrasse na escola ou de que a escola fosse ao encontro da vida que se encontrava fora dela. Assim, a professora suíça, dos pequeninos, saía, mais ou menos de modo regular, com seus alunos para fazer passeios e "estudos do meio". (ALVES e OLIVEIRA, 2004, p. 23-24)

Dá para visualizar um pouco dessas minhas memórias na imagem usada nesse texto para demonstrar o que se passava nas escolas da França e da Suíça no final do século XIX:

Figura 1

Imagem extraída de Alves e Oliveira (2004, p. 23).

2. Nem tudo são flores

"Oh! Que saudades que tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais. Que amor, que sonhos, que flores...". Os versos românticos de Abreu retratam uma infância cheia de esplendor, mas esse é um tempo em que nem tudo são flores. De uma das escolas que estudei na minha cidade natal não trago boas recordações. Tendo feito o terceiro ano primário no sítio, fiquei sem poder dar continuidade aos estudos, pois a escola rural não oferecia o quarto ano. Meus pais acabaram comprando casa na cidade para eu poder estudar, sendo matriculada em uma escola mais centralizada – Instituto de Educação Dr. Clibas Pinto Ferraz, em Assis. Nessa escola me sentia isolada e solitária, as outras crianças não se aproximavam. Seria simplesmente porque eu era nova na escola, ou porque

minha aparência de menina de sítio me denunciava?

Hoje vejo que realmente havia o preconceito com relação aos habitantes das regiões rurais. Éramos proprietários de um sítio grande – 24 alqueires – se tivesse acima de 50 alqueires seria considerado fazenda. A propriedade era bem localizada – a 25 quilômetros da cidade – com todas as benfeitorias, currais, cercas e porteiras boas e bem conservadas, pasto formado, plantações, olaria de tijolos, gado, cavalos, galinhas, porcos. Porém, ao conviver com as pessoas da cidade, sofríamos o desprezo de alguns que tinham muito menos propriedades que nós, inclusive de tios que lá moravam.

Éramos considerados os "caipiras" e nossa aparência (roupas, calçados, etc.) não se enquadrava no padrão da cidade – tudo era confeccionado por minha mãe. Sentíamos o tratamento depreciativo por andarmos de carrocinha pela cidade, enquanto a maioria tinha suas charretes confortáveis e lambretas, e já alguns carros começavam a surgir no cenário urbano da época.

Hoje sei que o conceito que tinham de nós, cidadãos da "roça", esbarrava na ideia de "os pobretões" ou "os pés rapados", e assim por diante. Conforme Mariângela Belfiore Wanderley (2001) discorre no texto "Refletindo Sobre a Noção de Exclusão", a pobreza é um fator de exclusão, e não necessariamente remete aos mendigos, analfabetos e indigentes:

> A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos, analfabetos...) quanto outros segmentos da nulação pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia. (WANDERLEY, 2001, p. 23)

Trabalho em uma escola bem localizada, em um bairro de classe média e temos um contingente de crianças que são deslocadas por transporte escolar municipal de um bairro bastante distante, próximo da Via Anhanguera. São crianças que trazem vestígios de desnutrição e pouca higiene, se enquadram no conceito clássico de pobreza por residirem em bairros considerados de risco, com famílias de baixa renda. É evidente a indignação de alguns da equipe escolar com relação à situação dessas crianças, culpabilizando as famílias. Em geral, os docentes, em nossas reuniões pedagógicas semanais da Educação Infantil, apontam as lacunas que pais e responsáveis deixam nos cuidados e acompanhamento escolar dessas crianças. Segundo Ângela Soligo (2001), essas situações demonstram a constante necessidade de formação continuada de professores e também de funcionários, pois eles "sofrem o reflexo de uma cultura racista e acabam por reproduzir preconceitos e, na maioria das vezes, silenciam-se diante de situação de preconceito e discriminação" (SOLIGO, 2001, p. 189).

Neste caso, a exclusão não ocorre por racismo, mas pelas condições de falta de cuidados básicos das crianças e pelo local onde residem, o que nos remete ao que Véras (2001) assevera em seu texto "Exclusão Social – Um Problema de 500 Anos", que lemos recentemente para a disciplina "Educação Comunitária". A autora faz alusão ao conceito de exclusão, delineado em três tipos de tratamento da pobreza:

> Integrada, Marginal e Privadora (ou desqualificante); esta última se dirige claramente ao espectro da exclusão social, uma pobreza com condições precárias de vida e vista como ameaça à coesão social. Além do desemprego, há outras dimensões (é multidimensional) de precariedade econômica e social, instabilidade conjugal, vida social e familiar inadequadas, baixo nível de participação nas atividades sociais etc., em uma espiral viciosa de produção da exclusão. (VÉRAS, 2001, p. 35)

É preciso ficar alerta no dia a dia da escola, com relação ao trabalho que deve ser feito para que não haja sequer um resquício de exclusão com relação ao pobre, ao que chega na escola sem tomar banho, com roupas precárias, assim como ao negro e o deficiente ou com altas habilidades. A equipe escolar deve estar atenta a todos, procurando suprir suas necessidades no cuidar e educar, atendendo e adaptando ambientes, materiais e trabalho pedagógico, buscando suprir a necessidade de todos igualmente. É preciso direcionar esforços no sentido de evitar a exclusão, diminuindo, ao máximo, os riscos de valorizar menos uma criança e sua família em função dos estereótipos de pobreza, cor, religião, ou de outros fatores de diferença. Isso requer estudo, debate e aprofundamento das discussões nas reuniões pedagógicas e de formação continuada da equipe escolar.

Recentemente uma professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola onde fui orientadora pedagógica comentou sobre o preconceito que sempre sofreu por ser mulher, pobre e negra. Fiquei pensando que, na verdade, em alguma altura da nossa vida, todos somos assaltados pelo preconceito, ora por sermos negros, ou mulheres, ou deficientes, feios, pobres, religiosos, ateus, imigrantes. Não importa a forma ou a situação, a verdade é que o ser humano, nas relações em sociedade, absorve uma forma de olhar com diferença o outro, apesar de ser seu semelhante. É exatamente nas inter-relações que vamos nos constituir, sendo os processos de humanização determinantes para tornar possível a sensibilização e levar o indivíduo a um sentimento de empatia e respeito ao outro, quer diferente ou não.

Suely Amaral Mello (2007) discorre sobre o conceito de humanização de Alexei Leontiev, afirmando que:

> Aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas - da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado

> processo de humanização – é, portanto, um processo de educação. (MELLO, 2007, p. 05)

Cabe ressaltar que a escola tem papel fundamental nesse processo de humanização, haja visto que todo trabalho educativo implica em tornar possível essa construção. Na relação com o outro, na vida que pulsa no cotidiano escolar, a criança tem a oportunidade de fazer-se humana. As intermediações do educador, esse "parceiro experiente", podem viabilizar o processo, ao dar oportunidade a essa criança para o exercício da fala, da reflexão sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma, do controle da própria vontade. Além disso, ao dar acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, o educador cria condições para que essa criança se desenvolva, e construindo conceitos, se enriqueça e vá se formando como pessoa humana.

É sabida e conhecida a importância do educador na formação da criança, mas esse conceito de educação nos leva a perceber a relevante contribuição das nossas intervenções, do nosso trabalho pedagógico. Na verdade, acredito que todo educador tem esse desejo no coração – de levar seus aprendizes a serem "gente", a se tornarem cidadãos. E todos nós nos vemos diante desse desafio a cada dia, nos enfrentamentos na sala de aula com nossos alunos. Gosto de estudar sobre a teoria histórico cultural com os professores em nossas reuniões, e refletir com eles sobre a nossa responsabilidade enquanto "parceiros mais experientes", que devem assumir o compromisso de levar essa nova geração a se constituir como seres humanos. Cumpre a nós criar condições para que nossos educandos aprendam a valorizar-se a si mesmos e ao outro, a respeitar-se ao ponto de preservarem valores vitais como a saúde, o equilíbrio das emoções e ações. E, na relação com seu semelhante, aprendam a tratá-lo com a mesma dignidade que querem ser tratados.

3. Situações geradoras de aprendizagem

O cotidiano escolar é um palco de aprendizagem por excelência, porém também é cenário das mais variadas expressões de exclusão. É ali que os embates acontecem, as diferenças se evidenciam, as rivalidades se afloram, os conflitos se travam. E, diante dessas manifestações que fazem parte da vida em sociedade, os educadores precisam trabalhar para minimizar o sofrimento dos alunos e garantir que se respeitem e não pendam para a violência. Não poucas vezes, alunos e pais nos encurralam e pressionam, querem saber onde estão as soluções, o que pode ser feito. Como educadores caminhamos na busca por condições que viabilizem a convivência pacífica dentro dos muros escolares. Maria Celeste de Moura Andrade (2004) em seu texto "Cidadania, Cultura e Diferença na Escola" considera que:

> A escola e a sala de aula abrigam sujeitos oriundos de realidades várias, com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes; portadores de uma história muito particular. Em sua trajetória histórica pessoal, cada um dos atores que participam do espaço escolar – professores/as, alunos/as, gestores/as - vai construindo significados que se encontram em interação no processo educativo, o qual, por sua vez, processa novas simbologias mais amplas e mais complexas, a partir das convergências e divergências que aí se confrontam. A sala de aula é fundada na

> diversidade, e o papel do/a professor/a é propiciar que se produza conhecimento dentro desta complexa rede de relações sociais. Todo conhecimento aí gerado constitui uma aproximação parcial e provisória da ampla dimensão da vida humana, em toda sua complexidade. (ANDRADE, 2004, p. 04)

O professor deve aproveitar as situações adversas do cotidiano escolar e reverter em produção de saber sobre valores éticos e morais, buscando imprimir atitudes de cidadania em seus alunos. Quando no exercício da docência, diante de determinados comportamentos típicos dos adolescentes, direcionava o trabalho pedagógico para projetos de pesquisa sobre temas voltados à realidade de vida deles. Quando aqueles jovenzinhos de oitavo e novo ano, por fatores biológicos, demonstravam interesse por namoro e sexo, por exemplo, aproveitava para apresentar propostas de pesquisa sobre o tema, trabalhos em grupo utilizando notícias de jornal e outras fontes. Ao trabalhar questões como gravidez na adolescência, desafiava os alunos a se inteirarem de fatos relacionados com o tema. Eram orientados a mergulharem na realidade de vida de pessoas adultas conhecidas que tinham passado por esse tipo de situação em sua adolescência. Levava os alunos a investigarem o caso, a trazerem para a escola para serem entrevistadas e compartilharem a experiência vivida. Assim, eram incitados a refletir sobre as possibilidades e resultados das escolhas de cada um no presente e no futuro.

Procurávamos evitar, através de situações de ensino/aprendizagem, que alunos ficassem estigmatizados por seus comportamentos. Como alternativa, criávamos oportunidade para que, no desenvolvimento de projetos de pesquisa, chegassem à conscientização dos perigos e consequências de suas decisões, as quais indubitavelmente redundariam em situações de risco para eles.

Segundo Helena Altmann (2007), o tema da sexualidade na escola é inserido através dos livros didáticos de Ciências, sendo essa questão trabalhada com um formato disciplinar pelos professores desta área. No trabalho pedagógico que desenvolvi enquanto professora de Português, lecionando para adolescentes, procurei contemplar esse tema desde o Plano Anual de Ensino, perpassando os conteúdos e leituras durante o ano, e abordando o assunto de forma contextualizada com a realidade do aluno numa perspectiva transversal. Como consta nos ditames dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Tema Transversal Orientação Sexual (1998):

> A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (p. 292)

Sempre com a consciência de que o meu aluno está vivenciando aquela realidade naquele momento, e a escola precisa levá-lo ao encontro da vida, e trazer os problemas da vida como objeto de estudo e reflexão para dentro da escola. Sendo assim, ao trabalhar temas sobre sexualidade, é importante focar o assunto contemplando "a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte" (PCN – Orientação Sexual, 1998, p. 287).

Vejo que muitas vezes, a escola falha em fornecer subsídios de conhecimento aos seus jovens e adolescentes. Há muitos profissionais da área de saúde como médicos e psicólogos que podemos trazer para palestras e debates dentro das diversas temáticas atuais sobre sexualidade. Abrir oportunidades no espaço escolar para essa discussão a partir dessa problematização, levando os alunos à reflexão, pode fazer a diferença em suas escolhas. Isso faz parte de nosso trabalho, e nós, como gestores, temos que colocar essa proposta como prioridade em nossas escolas. Essa rapaziada está sob nossos cuidados, e situações complicadas podem ser evitadas se conhecerem os riscos, por exemplo, das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Se a escola cumprir seu papel, veiculando informações e dando acesso ao conhecimento, caso esses jovens se metam em dificuldades, não podem alegar que desconheciam a realidade da prática do sexo de forma irresponsável. Nesse sentido, é interessante como o tema transversal do PCN – Orientação Sexual (1998) trata a sexualidade:

> Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (PCN, 1998, p. 287)

Na minha infância, nossa professora nos levava junto à natureza para apreciar as plantas, as formigas, os pássaros e nos fazia ficar frente a frente com o mundo real e concreto, nas suas mais diversas manifestações. Hoje, eu e minha equipe de educadores temos a consciência da nossa responsabilidade, e procuramos estabelecer como prioridade tornar o ambiente escolar algo significativo para nossos alunos. Começando pelos Planos Anuais de Ensino e não nos esquecendo de valorizar os eventos "corriqueiros" do dia a dia, bem como as manifestações da cultura popular. Procuramos direcionar esforços no sentido de levar nossos alunos a sentirem que a escola é a própria vida acontecendo. Isso faz com que esse espaço de aprendizagem assuma lugar de importância e faça sentido para eles. Como no poema de Drummond:

> Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união.
>
> Que vocês aprendessem a transformar e criar.
>
> Que lhes dessem múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento,
>
> cada drama, cada emoção. (Carlos Drummond de Andrade)[214]

4. Ensino religioso na escola?!

Resgatando as memórias de início de escolarização, veem à tona outros sentimentos de exclusão, resultantes de situações vividas no cotidiano da escola. No

214 Texto atribuído ao autor Carlos Drumond de Andrade.

primeiro dia de aula as professoras costumavam perguntar a religião das crianças, sendo eu sempre a única da turma que não era católica. A aula iniciava normalmente com uma reza – a "Ave Maria" – e eu, não sabendo rezar, era a aluna que ficava de boca fechada enquanto todos repetiam com segurança as orações. Não me lembro bem se o tratamento recebido no decorrer do ano tinha algo de perverso e preconceituoso, porém me é claro na memória o sentimento vexatório que experimentava diante do fato de ser a menina "protestante". Aquela situação fazia me sentir como "a esquisita" no meio dos colegas.

Tive uma formação religiosa definida nas linhas do protestantismo, nossa mãe nos levava semanalmente à igreja para aulas bíblicas, frequentávamos dominicalmente os cultos, em casa nos eram passados, a mim e às três irmãs mais velhas, princípios e valores baseados na ética cristã, que minha mãe havia aprendido com minha avó, que era batista. Esses conceitos assimilados na infância tiveram um impacto um pouco inexpressivo no que se refere às questões de espiritualidade e a formação refletia, especificamente, sobre atitudes e práticas relacionadas ao que convém e o que não convém fazer, o discernimento entre o certo e o errado. Nunca vi minha mãe falar sobre um criador, a não ser dizer que "ele" não gostava que agíssemos assim ou assado, e que "ele" castigava caso não seguíssemos seus ensinamentos. Não nos eram passadas concepções do divino, de relacionamento e contato com a dimensão espiritual. Mais tarde, na adolescência, procurei conhecer os personagens e referências da fé cristã, cujos ensinos moldaram minhas formas de pensar e agir desde a infância, tendo assumido essa espiritualidade de forma completa.

Nas escolas em que estudei nos meus primeiros anos de escolarização – década de 60 – eram comuns algumas práticas religiosas católicas. Isso serviu, no meu caso, para mostrar que eu não afinava com a maioria das crianças, me levava a sentir como tendo uma anomalia, o que me definia como pessoa. Isso me faz refletir sobre as questões da laicidade da escola, a forma como a mesma deve se manter assim, a importância do respeito às crenças e não crenças no cotidiano escolar.

Sendo o Brasil oficialmente um Estado laico, nossa Constituição e outras legislações procuram assegurar a liberdade de crença religiosa, proteção e respeito às suas manifestações. No artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) isso é bem delineado: "VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias".

Essa laicidade do estado é muito questionada diante da obrigatoriedade do ensino religioso, descrita na Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 33 dessa Lei define bem as linhas de trabalho na escola com relação ao ensino religioso, indicando ser "de matrícula facultativa, sendo parte integrante da formação básica do cidadão, e constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Vejo que da forma como se faziam presentes as práticas religiosas nas escolas primárias nos meus tempos de infância, não produzia um saber e não se levava à construção de conceitos, muito menos à reflexão, apenas definia a fé da maioria, e excluía os que não a professavam.

A religiosidade é uma manifestação tipicamente humana, em qualquer cul-

tura em todos os tempos: "Podereis encontrar uma cidade sem muralhas, sem edifícios, sem ginásios, sem leis, sem uso de moedas como dinheiro, sem cultura das letras. Mas um povo sem deus, sem oração, sem juramentos, sem ritos religiosos, sem sacrifícios, tal nunca se viu". (Plutarco, 50-120 d.C.)

A Lei 9394/96 estabelece que o ensino religioso seja oferecido pela escola, sendo facultativa a participação do aluno, e essa mesma lei declara ser o ensino religioso "parte integrante da formação básica do cidadão". Penso que a escola deve abrir essa possibilidade aos alunos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, com o fim de participarem de grupos de estudo que abordem sobre o conceito de religiosidade, os diversos tipos de cultos e expressões religiosas existentes, a questão da liberdade pessoal de escolha. Seria muito interessante e enriquecedor para a criança/aluno ter essas noções e formação, nos parâmetros da lei, porém sendo "assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". (Lei nº 9.394, 1996)

A revista Nova Escola, em um artigo intitulado "Ensino Religioso e Escola Pública: uma relação delicada", defende a ideia de deixar de fora do currículo o Ensino Religioso, dando como justificativa o risco de não haver garantias de que o caráter dessa matéria seja realmente facultativo. Outro perigo que apontam é que não se consiga assegurar que o professor responsável por lecionar essa matéria não incorra no erro de impor seu credo ao estudante. O artigo também afirma que a escola já não tem dado conta de dar acesso ao conhecimento da grade curricular básica, sendo o Ensino Religioso irrelevante, e que valores morais devem ser temas que perpassem todo o currículo"[215] .

Com certeza há essa dificuldade em fazer com que a matéria seja realmente facultativa, sendo que os gestores de muitas escolas tomam decisões de forma aleatória e não respeitam os parâmetros das leis, sendo muito provável que haverá tendenciosidade dos docentes em ministrar aulas que pendam para o convencimento e conversão do alunado. Porém, há garantias que docentes dos variados componentes curriculares não acabem passando seus valores e crenças religiosas?

A oferta dessa disciplina na escola implica que haja formação específica e adequada ao professor que vai ministrar essas aulas, o qual deverá ser qualificado para desenvolver temas sobre o fenômeno religioso retratando a atualidade, os conflitos mundiais, ética e valores, tradições e manifestações religiosas dos povos, a religiosidade do ser humano e do brasileiro de maneira específica, suas tradições, heranças europeias e africanas, entre outros.

Em uma reportagem do jornal Estadão, intitulada "ONU critica ensino religioso em escolas públicas brasileiras", o autor do artigo Jamil Chade (2011) cita que a relatora da ONU, Farida Shaheed, alerta para a seguinte situação: "Centenas de escolas públicas em pelo menos 11 Estados do Brasil não seguem os preceitos do caráter laico do Estado e impõem o ensino religioso" (Jornal Estadão, 28/05/2011). Esse é um fato que aponta para a forma desastrosa como tem sido administrado o Ensino Religioso nas escolas em nosso país, desrespeitando o caráter facultativo da LDB. No artigo é citado que foi preparado um documento pela relatora, apontando para a intolerância religiosa que vem acontecendo:

215 Disponível para consulta em: http://revistaescola.abril.com.br , acesso em junho de 2015.

> Deixar o conteúdo de cursos religiosos ser determinado pelo sistema de crença pessoal de professores ou administradores de escolas, usar o ensino religioso como proselitismo, ensino religioso compulsório e excluir religiões de origem africana do curriculum são as principais preocupações que impedem a implementação efetiva do que é previsto na Constituição". (Estadão, 28/05/2011)

O Ensino Religioso vem sendo tema de debates com muitos embates e divergências em vários segmentos da sociedade. Mas o fato de haver desrespeito às leis em nosso país não justifica deixarmos de oferecer uma formação que é direito do aluno, sendo o papel da escola dar acesso ao conhecimento. Acredito que seja possível oferecer essa matéria atendendo às determinações da LDB 9394/96, preparando o professor com formação específica, aproveitando alternativas pedagógicas como projetos, que sejam trabalhados de forma não tendenciosa, com ética e profissionalismo de gestores e docentes. Devem ser desenvolvidos estudos aprofundados e debates na escola sobre esse tema e suas possibilidades de eixos temáticos e conteúdo. Essa disciplina é uma oportunidade para se desenvolver com os alunos estudos sobre a própria natureza humana em uma perspectiva cultural, sociológica, antropológica, psicológica. Nesse sentido, achei interessante o comentário que um historiador deixou sobre o tema da reportagem do jornal Estadão:

> O Ensino Religioso e a Língua Portuguesa são os únicos a estarem na Constituição, então mudar isso é algo bem complexo. Não se deve ensinar religião alguma, mas sim, sobre o que significa para a humanidade todas as religiões, suas formas, símbolos, mitos, ritos, influências, diferenças... Por isso, não é ensino "de" religião, mas Ensino Religioso, a fim de entender o próprio ser humano (cidadão). Quase todas as disciplinas ou ramos de conhecimentos foram ou são envolvidos por questões religiosas. Todas as disciplinas escolares tratam da razão da existência humana e de seu conhecimento. O Ensino Religioso é justamente para ensinar a conhecer, entender e respeitar as diferenças. (Márcio André. Jornal GGN, 10/02/2014)

Fico analisando o caso da escola em que minha filha estudou em Lisboa, onde é oferecido o ensino religioso de forma facultativa. Quando chegamos no país em 2006, a matriculamos no quinto ano do Ensino Básico (Fundamental) de Educação Integral. Foi feita a opção pela disciplina "Educação Moral e Religiosa Católica" no ato da matrícula, e não nos opusemos mesmo sendo evangélicos.

Quem está em Portugal habitua-se a visitar as igrejas católicas, muito ricas em arte e história, os detalhes da arquitetura e esculturas, muita suntuosidade. A Basílica da Estrela e seu convento das carmelitas, de arquitetura barroca, com elementos neoclássicos é um exemplo. Sendo meu marido professor de História, fomos contemplados de forma bastante elucidativa com o conhecimento sobre os aspectos históricos e religiosos desses templos. O mosteiro dos Jerônimos, uma referência cultural em Lisboa, com seus mausoléus e sarcófagos de Camões, Vasco da Gama, de reis e rainhas, um monumento religioso e histórico. Naquele país se tem a oportunidade de, constantemente, mergulhar no seu passado religioso, notadamente católico, inclusive nas festas dos santos populares em junho, de onde herdamos a cultura das festas juninas, que muito se popularizou em nosso país. Também na Basílica de

Fátima, nos templos em Porto e Coimbra, e a Catedral dos Ossos, em Évora, entre muitos outros. Esses contatos contribuíram para ampliarmos o olhar sobre o catolicismo, suas marcas e influências religiosas e políticas deixadas ao longo da história.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de ensino religioso na escola de Lisboa, houve uma sequência de estudos conduzidos por um professor da casa, não havendo abordagem sobre doutrinas católicas especificamente. Falou-se sobre atitudes e valores como amizade, solidariedade, respeito, honestidade, cooperação, entre outros.

Para além das discussões feitas em sala de aula, foram organizadas visitas de estudo (estudo do meio) em que o professor e mais três colegas profissionais saíram com os alunos para um "acantonamento" (acampamento) que durava de dois a três dias. Antes de realizarem a saída, nós, pais, fomos chamados para a apresentação da proposta de trabalho, com o detalhamento dos objetivos. O professor informou sobre o local para onde iam, quando, com quem e o que fariam. A principal ênfase dada aos "encarregados de educação" (pais/responsáveis) era a questão da inserção do aluno na realidade das relações, tendo que colocar em prática muito do que tinham aprendido nos estudos na escola. Lembro da colocação feita pelo professor: "Nossos alunos aprendem mais nesses três dias do que em um ano inteiro de estudos sobre ética e valores na escola".

Essas visitas de estudo foram bastante produtivas e incluíram um acampamento de dois dias na Serra da Arrábida, península de Setúbal, cidade de Bocage, poeta representante do arcadismo lusitano. Lá eles fizeram trilha, foram a grutas e curtiram a praia de Portinho. Também visitaram Aveiro, ao norte do país, considerada a Veneza portuguesa! Conheceram o Palácio dos Duques e o Farol de Aveiro, onde subiram seus 271 degraus em espiral. Minha filha Verônica cita, indignada, que quase morreu de canseira para chegar lá em cima e, só então, o professor conta que havia um elevador. Visitaram, também, o centro da capital, na região antiga "Baixa do Chiado", com suas igrejas, teatros, museus, praças e ruas sinuosas que dão para o Rio Tejo. Quem reside em Lisboa tem uma relação afetuosa muito forte com esse lugar, que traz uma sensação de completude. Ali, passado e presente se confundem, se encontram, se cruzam e naqueles aromas e ambientes é possível sentir a essência de Portugal, e sintonizados nela, ir constituindo a nossa própria. Sendo esse um dos lugares mais emblemáticos de Lisboa, com todo o seu legado histórico, minha filha cita que o que mais impactou a turma ao passar por lá foi quando deram de cara com um "Sex Shop". Isso causou muita euforia nos adolescentes, ficaram muito curiosos, mas não foram autorizados a entrar.

No jornal português "Açoriano Oriental" há uma reportagem sobre o Ensino Religioso em Portugal atualmente, e suas lacunas, declarando que as escolas públicas portuguesas ainda mantêm o Ensino Religioso em uma vertente exclusivamente católica, faltando disciplina que aborde de forma transversal e equilibrada a religião. O país tem aberto espaços de debates para pensar essa prática como o 1º Fórum Internacional de Ensino Religioso, que aconteceu em maio do corrente ano na Universidade Lusófona de Lisboa com o tema "Desafios do Ensino Religioso Numa Sociedade Laicizada"; que teve o objetivo de reunir especialistas portugueses e brasileiros para pensar o ensino religioso de Portugal na perspectiva da realidade brasileira

não confessional e de uma sociedade europeia laicizada. O coordenador desse Fórum, Fernando Catarino, afirmou que "o ensino religioso em Portugal continua muito voltado para a tradição da educação moral e religiosa católica, e sublinha normas europeias que apontem para a necessidade deste ensino sair da esfera confessional". (Jornal Açoriano Oriental, publicado em 05/05/2015)

Cabe ressaltar que o ensino religioso na escola é relevante pela contribuição que pode dar na formação do cidadão. Com o devido respeito à diversidade, pode abrir espaço para a reflexão, produzindo saberes que, somados a outros, corroboram para o conhecimento da natureza humana. O diálogo de qualidade é uma ferramenta democrática poderosa que pode levar nossos educandos a pensarem a vida e o mundo, despertando-os para uma visão mais nítida de si mesmos e do outro, no processo de humanização; envolvendo, também, a comunidade nesse debate, trazendo-a para uma reflexão conjunta, alargando as fronteiras dos muros da escola. Esse gesto pode acrescentar ideias com perspectivas diversas, ampliando os olhares e os horizontes, expandindo as inter-relações para além das visões pedagógicas, criando formas conciliatórias em meio às diferenças também religiosas, no exercício da tolerância e do respeito.

5. Chegada em Lisboa

Em dezembro de 2006, a família aterrissou em Lisboa, em pura euforia e festa. O primeiro choque foi a mudança de temperatura. Saímos de um verão delicioso aqui no Brasil para pousar no meio de uma Europa gelada, no seu inverno mais rigoroso após 50 anos. As ruas estavam enfeitadas para o Natal, com a exuberância da gigante árvore de Natal na Praça do Comércio no centro da capital lusitana. E nós, recém-chegados, prontos para estabelecer domicílio e seguir por esse caminho novo no velho mundo.

Fomos com casa confortável já preparada em um bairro residencial muito agradável na região metropolitana de Lisboa. Meu marido com emprego e benefícios, e eu, nem um pouco preocupada com mercado de trabalho, apenas querendo me aquietar e assumir meus afazeres de mãe, esposa e dona de casa, e viver intensamente essa experiência cultural, depois de dez anos de trabalho na rede de ensino de Campinas, como professora de Português efetiva.

Estando em Portugal, pura excitação, a família acomodada, curtindo as festas de fim de ano junto aos novos amigos. Em pleno dia de Natal, um pouco de neve pintou de branco os telhados das casas e ruas do bairro, a filha menor aproveitou para brincar lá fora com a amiguinha que acabara de conhecer. Corremos para tirar fotos – os novatos, vindos do "país tropical, abençoado por Deus e bonito por natureza", nunca tinham visto neve. Respiramos fundo e olhamos para frente, sem saber nem nos importar com o que nos esperava. Estávamos simplesmente curtindo as festas, "o futuro não tem pressa", como dizia o velho jargão de um personagem de programa de humor de nosso país.

Janeiro chegou, hora de matricular a filha mais nova na escola, a mais velha já tinha concluído o Ensino Médio, e esperava regularizar a situação para ter visto de

estudante e iniciar a graduação. Fomos atrás da escola mais próxima, apresentamos a documentação e só então nos demos conta de que o ano letivo em Portugal estava a pleno vapor; janeiro é um mês normal de aula. Minha filha foi matriculada no quinto ano que tinha iniciado em setembro; esse é o mês que começa o ano letivo lá, as férias acompanham o verão. Sendo assim, ela pegou o "bonde andando", tivemos que comprar o material escolar, livros e mais livros! No tempo que moramos em Lisboa gastávamos cerca de €300,00 por ano em material didático. O governo não oferecia gratuitamente, como em nosso país, e as famílias já estavam habituadas a ter esse gasto. Nem, tampouco, se ganhava mochila ou tênis, na verdade não se usava uniforme, pelo menos em Lisboa, e a merenda também não era de graça. Para que assim fosse, a família precisava ter uma renda baixa (salário mínimo €400,00) e provar isso, do contrário o aluno pagava seu alimento, cerca de €2,00 por dia. A refeição incluía duas tijelinhas, uma de caldo e outra de salada, o prato principal – carne, peixe ou frango acompanhado de arroz ou batata - sendo obrigatório que a criança tomasse o caldo e comesse toda a refeição, havia uma inspeção rígida para que isso acontecesse.

Verônica iniciou sua caminhada com seus nove anos de idade, entrando em contato com os conteúdos da nova escola em sua realidade educacional e cultural bastante diversa. Estaria essa criança pronta para o aprender, para construir conhecimento e a própria identidade? Maria Celeste de Moura Andrade (2004) assevera que por meio da identidade "damos sentido a práticas e relações sociais que delimitam os grupos identitários como algo definido e definitivo. Assim vai se produzindo também a exclusão, a inclusão e as noções de cidadania que permeiam as relações escolares" (p. 214). Em um novo contexto cultural, a menina foi construindo sua identidade, de forma desajeitada e conturbada, mas me pergunto: Se ela estivesse imersa em um cotidiano escolar em seu país, seria menos complexo? Naquelas relações escolares foram se configurando situações de inclusão e exclusão, e essas interações interculturais foram as oportunidades para uma formação cidadã.

A vivência naquela realidade, fervilhando em diversidades, com suas manifestações multifacetadas, trouxe uma bagagem grandiosa e contribuiu para o avanço das aprendizagens, possibilitando crescimento e desenvolvimento. Foram sendo construídos significados, partindo das divergências e convergências nas inter-relações nesse mundo de sujeitos de tão diferentes características. Como Andrade (2004) afirma

> A escola e a sala de aula abrigam sujeitos oriundos de realidades várias, com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes; portadores de uma história muito particular. Em sua trajetória histórica pessoal, cada um dos atores que participam do espaço escolar – professores/as, alunos/as, gestores/as - vai construindo significados que se encontram em interação no processo educativo, o qual, por sua vez, processa novas simbologias, mais amplas e mais complexas, a partir das convergências e divergências que aí se confronta. (p. 32)

A escola de Lisboa enfrenta a realidade intercultural de forma intensa. Só na turma de Verônica havia alunos da Moldávia, Ucrânia, Brasil e de países de África –

Angola, Guiné Bissau, Moçambique entre outros. Os educadores naquela região recebem um grande contingente de imigrantes de diversos países e têm que lidar com crianças que não falam o idioma e estão se adaptando à cultura. Isso requer uma formação continuada específica e voltada a essa diversidade, havendo vários cursos de pós-graduação nas universidades voltados a essa realidade. Pudemos constatar, no caso de minha filha, um certo despreparo da parte de alguns professores na relação professor/aluno e em algumas dinâmicas de ensino. Apontaremos no próximo capítulo algumas situações que refletem a necessidade de formação específica para tratar com essa diversidade.

As estranhezas no ambiente escolar em Portugal começaram pelo linguajar, mesmo os falantes de língua portuguesa tinham bastante dificuldades. Os colegas de turma logo passaram a chamar Verônica de "brazuquinha" e criticá-la por sua forma brasileira de falar. Se já não é fácil para uma criança estrear em uma nova escola, para ela foi bem difícil estar exposta às gozações, se deparando com costumes e hábitos contrastantes, mergulhada em um universo de possibilidades inesperadas.

O cotidiano escolar é o cenário onde os atores, cada um em seu papel, estão ali para produzir, das maneiras mais inusitadas, o fascinante espetáculo da vida. Produzido por "acontecências", é lugar do inesperado, onde situações surgem e nos pegam nem sempre preparados para administrar. Em meio aos dilemas e incertezas, ali as aprendizagens se efetivam, produzindo transformações. Conforme afirma Ana Maria Camargo e Mariguela (2007):

> A sala de aula não é o único espaço de exercício da educação na escola. Ela se exerce através de diversas formas em múltiplos espaços, como corredores, recreios, festas, banheiros, etc. No dia a dia escolar, aprendem-se conteúdos disciplinares, mas também sobre cidadania, relações sociais e de gênero, violência, entre tantos outros. Desse cotidiano fazem parte dilemas, incertezas, transformações, desigualdades de acesso a bens e serviços, conflitos, trocas de experiências que formam o currículo oculto escolar. (p. 15)

6. Sentimentos e estranhezas

O primeiro semestre transcorreu bastante tumultuado para todos nós, em função do clima gelado que atravessa meses e meses em Lisboa, quase o ano todo. Outras dificuldades foram as de localização na geografia da cidade, os hábitos diferentes das pessoas de modo geral, a cultura em si. A forma lusitana de falar e de ser é um susto para o brasileiro recém estabelecido em Portugal. Na perspectiva do brasileiro, culturalmente "despachado", descontraído, dado a risos e risadas escancaradas, acostumado a ser gentil e receber gentileza, é difícil enfrentar as barreiras da diferença no estilo de vida europeu, que nos passa uma impressão de frieza e "secura", bastante exacerbado entre os portugueses.

Ficava em dúvida se nós, brasileiros, é que somos melosos ou se eles é que são mesmo frios. Com o tempo, passei a me esforçar para ser mais séria, sem tantos risos estridentes. Comecei a ver esse nosso jeito espalhafatoso demais, e aqueles ares discretos do europeu foram me influenciando. Mas o riso faz parte dessa identidade

brasileira, somos dados a achar graça de tudo, encarar as situações com muito bom humor. As transformações que vivenciei na convivência com aquele povo, muitas vezes, me fez sentir menos brasileira, me distanciando da nossa cultura e brasilidade, assimilando novos hábitos e comportamentos típicos daquela cultura, o que me tornou mais humana e rica culturalmente. Depois de cinco anos experienciando essa inserção na sociedade portuguesa/europeia, de volta ao Brasil, a convivência com os compatriotas nos fez redescobrir a própria nacionalidade adormecida e disfarçada.

O relacionamento com os portugueses nos causava certa estranheza. Houve momentos em que ouvimos afirmações do tipo: "Homem brasileiro é desonesto e mulher brasileira é vulgar". Alguns, quando se referiam ao nosso país, mencionavam episódios de violência em que foram assaltados, o que nos deixava profundamente desconcertados. Afirmações como "vocês brasileiros vêm cá para roubarem nossos empregos e as brasileiras nossos maridos" não foram poucas. Tais declarações soavam aos nossos ouvidos como ofensivas, e nos lembrávamos dos imigrantes portugueses que aportaram aos milhares no Brasil, ao longo dos séculos, desde a colonização. Muitos em busca de oportunidades de exploração das riquezas naturais, outros na expectativa de trabalho, se estabeleceram e puderam conviver de forma amigável com os brasileiros.

Quando visitamos o Mosteiro dos Jerônimos, enquanto eu fiquei admirando o túmulo de Camões, deslumbrada por estar diante dos restos mortais do autor de "Os Lusíadas" naquela imensa igreja, meu marido se indignava com o teto revestido de ouro brasileiro. Ficamos, não poucas vezes, constrangidos com as declarações negativas dos portugueses a respeito do nosso país, entretanto, também ouvimos elogios. Falavam sobre grandeza de sua extensão, as belezas naturais, a comida, as frutas, demonstrando profunda admiração. Vivenciamos, assim, ora situações constrangedoras, com uma sensação desagradável de exclusão, outras vezes profunda satisfação em sermos brasileiros. Essas incongruências nos acompanharam nesse tempo, acabamos aprendendo a conviver com elas, o que foi enriquecedor.

7. Aprendizagens curriculares e extracurriculares

Minha filha cursou do quinto ao oitavo ano do Ensino Básico (Fundamental) na Educação Integral, ficando na escola das oito da manhã às cinco, tendo componentes curriculares obrigatórios e atividades extracurriculares opcionais. As disciplinas, algumas comuns ao currículo daqui: Matemática, Português, Inglês, História/Geografia, Ciências da Natureza, Educação Física. Outras disciplinas eram mais específicas como Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica, Estudo Acompanhado (professor de Matemática e de Português acompanhavam os alunos na realização de exercícios dessas matérias, orientando e tirando dúvidas), Área de Projeto, Educação Musical. Algumas disciplinas eram opcionais, como Educação Moral Religiosa Católica e atividades extracurriculares como Coro (Coral) e Multi Atividades, sendo que essa última delinearei mais a frente.

Muitas situações educativas no desenvolvimento do trabalho pedagógico foram me deixando muito satisfeita, como por exemplo, Educação Musical, sendo utilizados livros didáticos de forma sequencial nos quatro anos de estudos, exigindo-se a

aquisição de uma flauta doce. As aulas de música eram semelhantes ao que se ensina nos conservatórios aqui (solfejo, leitura de partitura e aula prática com o instrumento). Eram ensinadas músicas típicas e representativas como a Morna, um gênero musical e de dança de Cabo Verde, tradicionalmente tocada com instrumentos acústicos, refletindo a realidade do povo daquelas ilhas, seu romantismo e apego à terra. Também a Bossa Nova, o primeiro contato da brasileirinha com o estilo estritamente brasileiro foi fora de seu país.

Eu acompanhava as lições de casa, ouvia com prazer os treinos das canções que ela toca até hoje, contrariando o que imaginei, pois quando vi que ela teria Educação Musical como parte obrigatória do currículo, não levei a sério. No entanto, fui percebendo seu aproveitamento e desenvolvimento e, segundo seus relatos, os alunos tinham contato com vários tipos de instrumentos existentes na escola, todos de orquestra, entendendo o som e o lugar de cada um em uma peça musical. Assistindo a um concerto da Orquestra Sinfônica aqui em Campinas, ela mencionou que conhecia os instrumentos com bastante familiaridade através do manuseio dos mesmos na escola em Lisboa. Segundo relato de uma mãe que conheci em Lisboa e que morou na Espanha, a Educação Musical lá é iniciada juntamente com a alfabetização, desde o primeiro ano do Ensino Básico, e são feitas parcerias com conservatórios musicais. Lá a criança aprende a tocar piano desde o início da escolarização. Ela teve o privilégio de ver seu filho de oito anos tocando bem esse instrumento, pois teve essa disciplina logo cedo.

Vejo a Educação Musical como fundamental na formação da criança. Em Portugal, faz parte do currículo e é oferecida desde os primeiros anos, sendo que o professor deve ser graduado em Música e concursado. Música é arte, pode ser considerada como uma forma de linguagem que, se trabalhada desde os primeiros anos escolares, enriquece o desenvolvimento. Como bem coloca Strazzacappa (2009) “a arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecer a identidade que torna as pessoas únicas” (p. 75).

Pude acompanhar o processo de aprendizagem musical de Verônica, seu desenvolvimento e avanços nessa área, e quando já no Brasil, inserida na realidade educacional de Campinas, nas reuniões com coordenadorias pedagógicas da Secretaria da Educação, ouvi rumores sobre a possibilidade de Educação Musical tornar-se parte do currículo. Fiquei entusiasmada, porém, atentei para a realidade da minha escola, na época uma EMEF com quase mil alunos. Passávamos por sérias dificuldades, como falta de professores. Lembro-me que os alunos de uma turma de Ciclos Finais ficaram sem aulas de Português o ano todo, outra turma sem Inglês.

Meu sonho de ver a Educação Musical tornar-se componente curricular em nossa Rede de Ensino Municipal ruiu quando fui percebendo a carência de recursos humanos. E me frustrei, como tantos colegas educadores, com o fato: se a Secretaria Municipal de Educação não tem suprido as escolas com professores de componentes curriculares tão fundamentais como Português, que perspectivas temos de avançarmos para novas possibilidades?!

A escola de Educação Integral Municipal em Campinas apresenta boas possi-

bilidades nesse sentido, no entanto, segundo relatos de colegas gestores que atuam nesses espaços, está "engatinhando". Sua implementação está sendo realizada de forma ineficaz, com falta de planejamento e investimento do governo. Isso reflete em falhas inaceitáveis, como estruturas físicas inadequadas, recursos pedagógicos limitados, além do essencial: falta de profissionais como professores, formadores, orientadores pedagógicos entre outros. Em nossa cidade, temos tido muita paciência com esse quadro e, muitas vezes, nos perdemos na desesperança. Porém, é necessário lutar por espaço de diálogo com os órgãos administrativos e pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação. É urgente que se promovam reflexões, estudos, discussões e busca de soluções no coletivo dos educadores, envolvendo gestores das escolas e coordenadorias educacionais. Numa participativa será possível ter alguma perspectiva de conquistar novos patamares e avanços na educação de nosso município.

Com relação ao ensino de Educação Física, em Lisboa, o trabalho pedagógico desenvolvido era bastante diversificado. Há as atividades nos espaços internos – ginástica, salto em altura, salto em cavalo, dança – e nos externos – jogos de futebol, basquete, vôlei, handball, tênis, badminton (parecido com peteca que se joga com raquete e rede), corfball (semelhante a basquete com regras diferentes). Além das corridas na quadra para avaliação de condicionamento físico e alongamentos, inclui patinação e atletismo: salto em distância, lançamento de peso, corrida de obstáculos. Como os alunos permaneciam na escola durante todo o dia, havia períodos de ociosidade em que eles podiam utilizar os espaços das quadras para jogarem quando quisessem.

Pelos relatos e por ter constatado pessoalmente nos momentos em que estive nos espaços da escola para reuniões de pais (encarregados de educação), havia estrutura adequada para a realização de todas estas atividades externas: quadras com vestiário (balneário) em cada uma, porém sem cobertura, e nos espaços internos havia os equipamentos e materiais necessários.

Esse pouco de conhecimento da realidade educativa da escola de Lisboa me fez refletir sobre o trabalho dos professores daqui. Mantendo o olhar nesse referencial, novo na minha prática, acompanhei o trabalho pedagógico dos professores da disciplina de Educação Física na escola de Ensino Fundamental em que atuei de 2011 a 2013 em Campinas. Concluí que há necessidade de novas estratégias metodológicas no desenvolvimento desse trabalho por aqui. Os professores precisam de formação e conscientização sobre as múltiplas alternativas de atividades existentes nessa área. Observei algumas limitações na atuação desses profissionais em situações variadas, nas quais deixavam os alunos soltos em suas aulas, sem direcionar ginásticas ou treinos, tampouco davam orientações; outros que, ao apresentar um projeto, colocavam um estagiário para desenvolvê-lo, permanecendo ausentes dos processos. Percebi a necessidade de entender essa área e tomar ciência de sua finalidade na escola. Muitos destes profissionais dão-nos a impressão de não saberem a que vieram, nem que papel desempenhar. Neste sentido, é importante refletir sobre o que asseveram Ayoub, Brasileiro e Marcassa (2009), quando afirmam que a Educação Física em nosso contexto educacional

> Possui, não só, fragilidade pedagógica quanto à sistematização de seus conteúdos no projeto de escolarização e organização curricu-

> lar, mas também tal fragilidade esconde uma polêmica indefinição sobre o que é e como se constitui o seu campo de conhecimentos, quais os seus objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem, seus critérios de avaliação e sua contribuição para o processo de formação escolar do aluno. (p. 100)

Ao atuar na orientação pedagógica da escola que mencionei, diante das dificuldades com profissionais da área de Educação Física, falta de recursos pedagógicos e inadequação da estrutura física; fiquei tentando imaginar nossos alunos praticando as atividades físicas e esportivas que minha filha vivenciou em Portugal. Para que isso seja possível em nossas escolas, será preciso ampliar o olhar do professor desta área, dos gestores, da equipe escolar. É importante que se voltem para realidades de outros países, retomem estudos, embasem suas práticas nas abordagens teóricas mais contextualizadas e adequadas à nossa realidade sócioeducativa. É fundamental que conheçam novas alternativas metodológicas, para que as dinâmicas pedagógicas desta área não se limitem à prática de esportes, ao simples movimentar-se ou à promoção da saúde.

A área de Educação Física pode ser trabalhada a partir de referências teóricas afinadas com a abordagem crítico-superadora, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem, como discorrem Ayoub, Brasileiro e Marcassa (2009),

> Sendo sua função tematizar os elementos da cultura corporal, tais como jogos, danças, ginásticas, lutas, esportes, dentre outros, tratando-os pedagogicamente como conhecimentos a serem sistematizados na escola, de forma que os alunos possam apreendê-los como linguagem corporal que foi produzida historicamente pelo ser humano em seus processos de transformação e apropriação do mundo pelo trabalho. (p. 105)

A precariedade estrutural da escola tem dificultado o desenvolvimento do trabalho na área de Educação Física, inclusive a falta de local interno para que o professor possa coordenar atividades, além das quadras. Nas reuniões semanais de assessoramento, com outros orientadores pedagógicos, descobri que nas escolas de muitos deles nem quadras havia, outras estavam em reformas que não eram concluídas há anos. Em decorrência disso, muitos professores ou desanimam, eximindo-se das responsabilidades, ou entregam-se às queixas e justificam a falta de profissionalismo apontando as falhas das instâncias educacionais superiores.

Diante deste quadro, muitas vezes, olho com dúvidas para o futuro, indagando se é possível, em nosso país, alcançar a utopia da educação de qualidade. Dentro deste sistema educacional cheio de lacunas, será preciso unir forças para se implementar inovações e alternativas metodológicas diversificadas. Vejo que, como gestores, no interior de nossas escolas, com esse campo de trabalho tão desafiador, só será viável conseguir resultados significativos através de um trabalho coletivo, bem articulado entre gestores, professores e demais integrantes da equipe escolar. Como afirmam Ayoub, Brasileiro e Marcassa (2009):

> é exatamente aí, nas práticas concretas vivenciadas no cotidiano da escola, que se abrem portas para que possamos assumir, com

> responsabilidade, o nosso compromisso e desafio de criar muitas maneiras de fazer Educação Física que nos levem a construir uma ação educativa sintonizada com o projeto pedagógico. (p. 107)

É possível, através do trabalho coletivo da equipe pedagógica, superar os desafios no cotidiano de nossas escolas. Apesar das situações adversas, há caminhos para melhorarmos nossas práticas. A gestão participativa é um deles. Como afirma Fernando Prestes Motta (2003), a participação decorre de valores democráticos.

Neste sentido, vejo que, como gestora, posso caminhar nessa direção nas escolas onde trabalho, procurando ouvir, estando atenta às solicitudes dos atores que atuam para promover a formação de nossas crianças. Levar em conta a opinião de quem está, dia após dia, na sala de aula, no contato direto com os educandos é fundamental. Considerar o parecer de cada pessoa que empreende o trabalho na escola antes das tomadas de decisões só faz contribuir para melhorar a qualidade do trabalho educativo.

No somar de forças e direcionamento de esforços para as ações necessárias, é possível descobrir, no coletivo dos educadores, alternativas para contornar os variados obstáculos, típicos de nosso sistema educacional. Nas decisões que tenho que tomar como gestora, busco atuar e encaminhar ações com a participação da equipe, principalmente docente. Na formação continuada, tenho procurado encaminhar reflexões que acrescentem saberes teóricos e práticos, para que os educadores assimilem novas concepções e desenvolvam práticas diversificadas/inovadoras no trabalho pedagógico.

Na realidade educacional de Lisboa, as escolas públicas possuem infraestrutura adequada e funcionam com simplicidade. Suas equipes docentes são muito semelhantes às nossas, o currículo é ajustado à educação integral e desenvolvem um trabalho importante com ótimos resultados. Percebo que temos que manter os olhos nessa direção e caminharmos, avançando, passo a passo, buscando construir essa educação de qualidade no contexto do nosso sistema educacional. O processo ensino/aprendizagem no Ensino Básico (Fundamental) de Lisboa, a forma como o trabalho pedagógico é desenvolvido pode ser também experienciado em nossas escolas. Importa ter um olhar sem barreiras e derrotismo, almejando a melhoria da educação, mantendo na mira um ideal muito possível e ao nosso alcance. Buscando conhecer e aproveitar ideias e práticas de outras realidades educacionais vamos descobrir que temos boas perspectivas para avançar na qualidade da educação em nossa rede de ensino. Isso depende muito da forma como vamos gerir nossa equipe e do compromisso que temos com o trabalho educativo.

Na escola portuguesa, após um período que podemos chamar de adaptação, percebi um envolvimento e grande prazer de minha filha por estar na escola. Com o tempo (um ano), ela foi superando os conflitos e diferenças e se enturmou, fazendo muitos amigos portugueses e de outras nacionalidades.

Houve grandes avanços na performance dela na língua inglesa. Comecei a perceber que assistia desenhos animados na TV a cabo sem legenda, cantando músicas em inglês com ótima pronúncia e quando no sexto ano, já estava dialogando com facilidade e, no sétimo, com ótima fluência, já tendo sido introduzida na disciplina de

Francês; no Ensino Médio o aluno pode optar por aprofundar os três anos no Inglês ou, se preferir, pode incluir um terceiro idioma.

Sou professora de Inglês e comecei a investigar com ela sobre suas aulas, quais as dinâmicas empregadas. Eu precisava saber qual era o segredo para as crianças no sexto/sétimo ano estarem navegando com tanta facilidade na fluência da Língua. Perguntei a ela como eram as aulas, o que havia de diferente do Brasil e ela não sabia me responder com clareza. Apenas disse: "Ah, mãe, eu não sei, a professora dá a aula o tempo todo falando Inglês e a gente não pode falar em Português, ela fornece várias frases que vamos usando para nos comunicar".

Estando hoje no Brasil, a única coisa que me faz sentir muita falta de Portugal é dessa qualidade da escola pública, a forma como o processo ensino-aprendizagem se dá de forma simples, dentro de um contexto e estrutura adequada, com resultados visíveis e bastante satisfatórios.

Na disciplina de Formação Cívica, o professor trabalhou leituras de textos, reflexões e debates sobre conceitos de cidadania, educação ambiental, saúde e sexualidade. As saídas para visitas de estudo (estudo do meio), com duração de dois a três dias, foram uma grande surpresa em contraste com a realidade escolar daqui, tendo sido muito produtivas. Não tive problemas em autorizar, como educadora confio no trabalho da escola, na seriedade, responsabilidade e profissionalismo dos professores.

Essas dinâmicas da escola de Ensino Fundamental de Lisboa contribuíram para um avanço significativo na aprendizagem de minha filha. Essa imersão na cultura portuguesa e europeia trouxe benefícios fantásticos a sua formação, o hábito de leitura, inclusive. As pessoas leem normalmente em todos os lugares (no metrô, praças, restaurantes, há bibliotecas móveis nas praias). A leitura é uma prática incorporada na cultura, estão sempre mergulhadas nos livros. Minha filha assimilou essa prática cultural que aprimora a linguagem oral e escrita, alimenta as ideias, apura o pensamento, é de extrema importância para a formação e desenvolvimento cultural.

8. Lidando com as diferenças sendo diferente

No primeiro ano em Lisboa, Verônica começou a reclamar dos coleguinhas que lhe diziam que ela devia falar como os portugueses. Insistiam em afirmar que a forma como os brasileiros falam não é correta, que ela estava em Portugal e por isso tinha que aprender a falar como os portugueses. Contou que a professora se dirigia a ela com rispidez e não sabíamos se era a forma típica dos portugueses de se relacionarem ou se ela não estava com muita paciência com a aluna brasileirinha nova.

Pelo meio do semestre, fomos passar uma semana em Madri/Espanha, acompanhando meu marido em um congresso, e levamos Verônica. São cerca de 500 quilômetros de distância e fomos de carro. Quando chegamos de volta à Lisboa, a escola nos convocou para comparecermos e justificarmos as faltas. A partir desse período de ausência notamos que Verônica passou a reclamar menos das aulas de Português, mas ela relata que a professora continuou, ainda por um bom tempo, insistindo que ela lesse textos em voz alta diante da classe, o que a constrangia, pois já havia per-

cebido a forma gritante como sua pronúncia diferia da dos colegas. Como não conseguia ler pelo nervosismo e pressão, acabava chorando diante da turma. Talvez a professora acreditasse que isso iria ajudar a brasileirinha a melhorar sua pronúncia, se aproximando do Português Luso. Aqui no Brasil, minha filha sempre teve muita facilidade com leitura, porém lá, tinha imensas dificuldades, talvez em função das diferenças na ortografia. A professora a repreendia dizendo, na presença de todos da classe, que se ela não melhorasse, iria fazê-la voltar para o primeiro ano.

Conversando casualmente no cotidiano da vida em família, Verônica citou um bate papo que teve recentemente com as novas amigas da faculdade de Direito, que está cursando na Universidade Presbiteriana Mackenzie. As três amigas, propuseram, nessa conversa, que cada uma relatasse a situação mais vexatória e constrangedora que já tinham vivido. Uma delas citou que quando estava no sexto ano do Fundamental, seu pai tinha falecido há pouco tempo e a professora apresentou a proposta de confeccionar cartões de dia dos pais aos alunos e orientou: "Amanhã vocês tragam material para fazermos os cartões do dia dos pais, menos a Rosana, porque o pai dela morreu". A outra colega contou que mudou de escola, certa vez, também nos ciclos finais do Fundamental, e, chegando na aula, aproximou-se de umas garotas que se sentavam à frente da sala de aula, entendendo que elas deveriam ser inteligentes e boas alunas. Na hora de fazer um trabalho em grupo, as quatro se fecharam e disseram para ela que grupo de cinco não é bom pois sempre tem alguém que não faz nada, e a deixaram de fora. Acrescentou que essas meninas continuaram excluindo-a por bastante tempo, que precisou procurar ajuda psicológica e fazer terapia. E minha filha mencionou a elas o episódio do colega que lhe dissera, quando estava em vias de voltar para o Brasil, "tomara que o avião caia". Ao tomar conhecimento das experiências dessas meninas no cotidiano escolar, perguntei a minha filha quais são as características delas, que me informou que uma é morena, quase mulata, a outra parece ser simples na forma como se veste, sem roupas caras, e ela própria era estrangeira, quando em Portugal.

Nessas situações, cada menina era colocada à parte do contexto das relações. No caso da exclusão, relações não se estabelecem, vínculos não se constroem. O indivíduo não é trazido para dentro do grupo, é o diferente. Nesse caso, o grupo se fecha e, em seu interior, as relações se travam, entrelaçam, se atam em nós, não havendo possibilidade de se abrir para outros contatos, com um olhar receptivo para o diferente. Se restringem sem perceber o quanto estão perdendo em se homogeneizar, em não dar oportunidade para o novo contribuir com suas ideias ramificadas em outras raízes, que podem gerar frutos mais doces e saborosos. Como afirma Guareschi (2001):

> (...) entendemos as sociedades e os grupos humanos a partir do conceito de "relação". Relação, como a definimos, é a ordenação intríseca do ser em direção a outro. Assumimos também o ser humano, isto é, como um ser que se constrói e se estabelece com todos os seres existentes. Também os grupos humanos, e as sociedades em geral, são melhor compreendidos se forem vistos como constituídos, em sua essência, por relações. Não é, por exemplo, nem o número, nem a cor, nem o tamanho, nem a idade das pessoas o essencial na constituição de um grupo. O que faz um grupo ser gru-

> po são as relacões que se estabelecem. Isso tanto é assim, que se não houver relação nenhuma, não se poderá dizer que exista aí um grupo; as pessoas seriam como que postes, colocadas uma ao lado da outra (p. 141-142).

No fenômeno da exclusão, não há o caminhar em direção ao outro, nem relações, por conseguinte não há grupo, nem se constituem sociedade. Estão presentes a solidão, o isolamento, o afastamento, o diluir das interações. É um viver doloroso tanto do que exclui como do excluído, ambos ausentes do abraço, do envolver, da completude que um ser encontra no outro. Mello (2001) menciona que "na perspectiva da Psicologia Social, ou reconhecemos no outro um semelhante, e nesse caso conferimos a ele os mesmos atributos de humanidade que encontramos em nós, ou não reconhecemos no outro um semelhante" (p. 135). Esse não reconhecimento do outro como semelhante é o cerne das não aproximações.

No cotidiano escolar se oportuniza crescimento e desenvolvimento na riqueza das relações, porém em função das múltiplas identidades que ali se revelam das mais variadas procedências e formações, o diferente fica à margem. Quando ocorre o fenômeno da exclusão, surgem situações complicadoras que impedem o envolvimento com o outro. A criança/adolescente, ao adentrar em uma escola, se expõe inevitavelmente aos ataques, como vítima ou opressor e, muitas vezes, torna-se opressor para deixar de ser vítima. A não aceitação do diferente acontece com frequência no cotidiano escolar. Sem a intervenção dos educadores por meio de intermediações conciliadoras, se expande, resultando na exclusão. Esse processo de desvalorização compromete os sentimentos e redunda em atos de desrespeito ao outro, afetando a autoestima.

A escola frequentemente tem sido uma arena onde se travam muitas lutas; ali a criança aprende a ser forte, a resistir, descobre mecanismos de defesa, mas nem sempre é assim. Podem haver consequências sérias na formação de suas personalidades, adquirindo problemas e transtornos emocionais. Nós gestores temos que ter um olhar cuidadoso e ver além das aparências de nossas crianças que, muitas vezes, parecem serenas, trazem sorrisos doces em seus rostinhos, mas carregam sofrimento causado pelos embates e conflitos nas suas inter-relações; podem estar sendo oprimidas.

O ambiente escolar precisa ser acolhedor para que o aluno cresça, se desenvolva, produza saberes. Um lugar onde educandos e educadores estabeleçam vínculos afetivos entre si e com os objetos de aprendizagem, e desejem ali estar e participar, com um sentimento de pertencimento. A partir de uma relação afetiva positiva entre alunos, professores e conteúdos escolares, é possível desenvolver um bom trabalho pedagógico. Como afirma Leite (2012),

> Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares. (p. 356)

Estes vínculos vão se estabelecer a medida que for sendo superada a visão dualista do ser humano, restringindo o trabalho pedagógico aos aspectos cognitivos, imaginando que isso seja possível, ignorando as dimensões afetivas da aprendizagem. Segundo Leite (2012), "em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos" (p. 362). Ensinar não envolve apenas a dimensão da razão, mas também, a emoção, entendendo o homem com um todo indissociável, sendo que o processo de ensino/aprendizagem se dá nas relações, sendo imprescindível que os alunos encontrem um caminho para desenvolverem afetos positivos entre si, com seus professores e, ao se afeiçoarem pelo conhecimento, vão desejá-lo e terão prazer em buscá-lo.

9. As mobilizações do alunado

Para complementar as reflexões feitas sobre as dinâmicas da escola em Portugal, me chamou a atenção um episódio que ocorreu com os alunos em função da insatisfação com os serviços de limpeza. A escola andava suja, faltando funcionários para lavar os banheiros, varrer pátios, corredores e salas, e cuidar das demais dependências do prédio. Essa situação se arrastou por um certo tempo, causando grande desconforto na comunidade escolar. Diante disso, duas garotas do nono ano resolveram tomar providências e mobilizaram todos os alunos da escola para uma greve. Reivindicaram mais funcionários para a limpeza. Trancaram os portões da escola com cadeados, impedindo todos os alunos de entrarem para as aulas, e chamaram a televisão, denunciando os desmandos da administração. A greve do alunado da Escola de Ensino Básico António Gedeão durou um dia, sendo a polícia de choque acionada pela gestão educacional para que a escola voltasse a funcionar normalmente.

Interessante como houve uma reação dos alunos em função de irregularidades na escola, que resultou em uma manifestação com repercussão na sociedade, saindo nos noticiários do país. Não havia um grêmio estudantil, mas um grupo de alunos com visão do coletivo e consciência do dever de denunciar, sem se acomodarem apenas nas reclamações. Tomaram posturas e agitaram a comunidade.

Há movimentos interessantes em algumas escolas brasileiras, através das Assembleias Escolares, em que alunos se mobilizam em favor de melhorias na escola. Esse é um trabalho realizado em muitas escolas, inclusive na EMEF em que trabalhei como orientadora pedagógica. Uma das professoras elaborou e desenvolveu um projeto com os alunos dos Ciclos Iniciais, envolvendo professores, alunos e gestores. As assembleias aconteciam na sala de aula semanalmente, cada turma com sua professora, e todos analisavam situações ocorridas dentro e fora da sala de aula, apontavam felicitações, críticas, sugestões, e discutiam possíveis soluções. Ao final do mês, organizava-se a assembleia com representantes da equipe gestora, dos professores e dos alunos para analisar os elogios, críticas e discutia-se sobre as possibilidades de soluções. Eram encaminhadas ações e ficava combinado o que competia à gestão fazer, aos alunos, professores, funcionários, famílias e prefeitura. Todos da comunidade escolar se envolviam no processo, contribuindo para a melhoria da escola. No

tempo em que pude acompanhar o processo, vi mudanças interessantes nas posturas dos alunos, que passaram a agir com maior responsabilidade frente aos espaços físicos, às relações com colegas, funcionários, professores, gestores e aprendizagens.

É a gestão participativa dando espaço ao diálogo e pensando a escola no coletivo, deixando, também, o aluno protagonizar os processos. A iniciativa deles e as ações e esforços direcionados à melhoria e qualidade da escola somam forças e acrescentam responsabilidade e valorização. Cabe ressaltar a importância de:

> Formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais... intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória. (SASTRE e MORENO, 2002, p. 58)

É a oportunidade da escola se abrir para o diálogo e trazer, inclusive, os pais para intervirem com seu olhar. Segundo Araújo (2008), esse modelo procura trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os acontecimentos do dia a dia da escola, incentivando a participação do grupo na busca por caminhos para elevar a qualidade da educação. A ideia não é que haja consenso e, mesmo defendendo ideias opostas, o importante é que as pessoas percebam que é possível conviver em meio às divergências.

Sendo que o conflito é parte integrante da vida de todo ser humano, o que vemos é que não tem havido muita preocupação da escola em torná-lo tema e objeto de estudo. Na prática, o que se faz é condenar e reprimir o conflito, assumindo postura de conciliação e anulação das diferenças de valores, interesses e preferências dos alunos. Araújo (2008) aponta para a necessidade de educadores "mudarem a perspectiva de seus olhares e práticas e buscarem compreender o conflito como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos, encarando o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos do dia a dia das salas de aula" (p. 116).

É importante que a escola tenha esse espaço de diálogo e priorize a participação do aluno para pensá-la e não apenas intervenha com as antigas formas de administrar os embates e confusões no cotidiano escolar para fazer cessar os conflitos. Que leve o aluno a analisar o comportamento humano em geral e as próprias atitudes, as ações e reações do outro, desenvolvendo uma formação cidadã através da reflexão/ação sobre conceitos de valores éticos e morais.

O papel da gestão não é ficar na sala da direção com alunos tidos como "problemáticos", em busca de soluções para a "famigerada indisciplina"; ou restringir suas ações em medidas disciplinares como suspensão da aula ou convocação de pais

para falar das "mazelas" de seus filhos. Em geral, os pais/responsáveis chegam aos gestores e declaram total falta de capacidade para lidar com seus filhos e pedem ajuda. E muitas vezes, as providências tomadas são as costumeiras, conhecidas desde nossos tempos de ginásio. É importante lembrar que a equipe gestora tem nas mãos espaços/tempos pedagógicos para reflexões, para pensar a escola e seus atores em suas relações. Cabe a nós cultivar essa prática e incentivar/orientar os docentes a desenvolverem projetos que contemplem questões relacionadas com atitudes, relações, conflitos e problemas humanos.

Já testemunhei não poucas vezes a gestão recebendo alunos com problemas relacionados a agressividade que, com frequência, encontravam-se em enfrentamentos e atritos com colegas. A atitude do gestor era repreendê-los aos gritos, bater na mesa, fazer quase um "teatro" diante deles para intimidá-los, tentando levá-los a uma mudança de comportamento. Essas situações muito recentes me fazem viajar mentalmente para o passado, e visitar as escolas nos tempos da palmatória. Penso que ainda nos deparamos, no presente, com situações muito parecidas, só faltando o castigo físico.

Como gestores, temos muito a aprender ao lidar com episódios de conflito entre alunos no dia a dia de nossas escolas. É necessário nos livrar das práticas tradicionais e ver oportunidade de aprendizagem nestas situações. A postura do gestor deve ser a de conduzir as ações para o diálogo, a reflexão, permitindo ao educando a auto avaliação, a análise dos próprios atos, avaliando causas e consequências das atitudes, num exercício democrático de enfrentamento dos problemas.

Como Araújo (2008) sugere, podemos criar programas educativos comprometidos com a perspectiva de trabalhar os conflitos e os problemas humanos como parte essencial na organização curricular em nossos projetos pedagógicos. Acredito que esses programas podem ser incorporados nas práticas dos protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, se usarmos de forma inteligente os tempos pedagógicos para refletirmos, conduzir reflexões e encaminhar ações nesse sentido.

Meu projeto pessoal de crescimento como orientadora pedagógica se pauta nessas possibilidades. Entendo que obtemos resultados importantes quando partimos para a concretização do trabalho educativo a partir desses conceitos. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental pude sentir a dificuldade dos gestores em administrar os conflitos aluno/aluno, professor/aluno. A partir dessas vivências, consigo ver que, se praticarmos a escuta atenta de nossos alunos/crianças, é possível encontrar caminhos/soluções para a problemática das relações conturbadas e conflituosas que se estabelecem no desenrolar das rotinas escolares. Reflexões, planejamento e ações educativas no coletivo da escola podem trazer bons resultados que resultam em relações mais harmoniosas entre os educandos.

Não é possível continuar aplicando as mesmas medidas disciplinares tradicionais no mundo contemporâneo no qual, segundo Araújo (2008) "a educação baseada em propostas de resolução de conflitos está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar bases para a construção de sociedades e culturas mais democráticas e sensíveis à ética nas relações humanas" (p. 117).

São praticáveis esses princípios inclusive na Educação Infantil, que é a realidade educacional em que atuo no momento. Nesse contexto, o processo educativo caminha na direção das concepções da sociologia da infância que, segundo o documento das Diretrizes Curriculares de nosso município (2013) "estuda as relações sociais das culturas de pares, das crianças entre elas e delas no mundo, compondo amizades, conflitos, curiosidades, gostos, sentidos, prazeres, brincadeiras, imaginação" (p. 14). Cabe aos gestores abrirem oportunidades para que o processo educativo se sustente a partir dessa concepção sociológica de infância que, segundo as Diretrizes (2012), tem como referência, dados que partem da própria criança, em seu tempo, com suas linguagens. Isso requer do professor sensibilidade especial para a escuta atenta, o qual deve "assumir o papel de pesquisador, mediador, estudioso, que escuta atentamente e considera as crianças nas suas múltiplas manifestações, que busca a ampliação do repertório cultural" (idem, p. 12).

Neste contexto educacional, tenho vivenciado problemas nas relações, mesmo entre as crianças pequenas (de 2 a 5 anos). Elas ainda não construíram preconceitos, não têm comportamento exclusivo, gostam de interagir, se relacionam bem entre si. No entanto, há muitos momentos de brigas, empurrões, tapas, disputas por brinquedos e materiais. Nas relações entre os pares, já apresentam comportamentos provocativos, e os professores se veem diante de suas "pirracinhas" e nem sempre sabem lidar com isso. Alguns vezes, nos procuram para que os auxiliemos, conversando com a criança, dando "bronca" e tomando atitudes coercitivas.

Vejo a necessidade de trabalharmos de forma mais intensiva no sentido de planejar o trabalho pedagógico prevendo, nas dinâmicas e atividades do dia a dia, situações de conflito que desde cedo observamos em nossas crianças. É preciso priorizar e cultivar essa prática, partindo da troca de experiências e estudos no coletivo. O gestor tem a oportunidade de colocar para a equipe docente propostas de trabalho que se preocupem com as relações no cotidiano. Nessa dinâmica, cria-se a cultura da resolução pacífica de conflitos no exercício do diálogo desde a tenra idade, para que as crianças desenvolvam relacionamentos solidários e cooperativos.

Considerações finais

> O mais importante e bonito do mundo é isso: as pessoas não são sempre iguais... Não foram terminadas... Afinam e desafinam... Verdade maior que a vida nos ensinou. (João Guimarães Rosa)

Uma emoção muito grande tivemos quando colocamos nossos pés em Lisboa, sendo muito felizes lá por quase cinco anos. Porém, mais felizes e maior emoção sentimos quando colocamos nossos pés fora do avião da Swiss Air e pisamos em terreno brasileiro, caminhando por aqueles corredores do aeroporto de Guarulhos, nos sentindo em casa, como uma peça de quebra-cabeça que completa o jogo. Nunca me senti tão feliz em ser brasileira e ter a minha terra como minha casa e meus compatriotas como irmãos. Em passagem por cidades europeias como Zurich, Paris, Milão, Munich, Madri, não importava onde, que alegria quando víamos alguém falando português no nosso sotaque habitual e tão familiar! Que som doce, que pessoa

bem-vinda! É nosso irmão, é brasileiro! Sentíamos prazer naquele reconstruir da própria identidade pelo impacto da experiência de nos sentirmos "despatriados", com o corpo e a alma sem chão.

Após quatro anos e meio em Lisboa, depois das experiências culturais que tivemos, tendo conhecido várias lindas e maravilhosas cidades portuguesas, visitado castelos, palácios, conventos, catedrais, mosteiros, passeado em Porto e provado da delícia de seus vinhos, os sabores inigualáveis dos bacalhaus preparados pelos chefes portugueses regados ao puro azeite das terras lusitanas, com suas batatas assadas, realmente nos deliciamos. Amamos aquele país, sua cultura, raízes, história, seu povo. As praias, o Tejo, a ponte 25 de abril, quanta nostalgia. Muitos amigos fizemos, mas tinha cá, comigo, que não queria morrer lá. Não consegui construir um sentimento de pertencimento, não me via inserida naquela sociedade de forma total, queria voltar para morrer e ser enterrada na minha terra.

Aos cinquenta anos, ainda com muita energia para levantar acampamento, após cinco anos de reinvenções e descobertas, experiências que nos tocaram, transformaram, enfrentamentos com a cultura que nos fizeram nunca mais sermos os mesmos, voltamos ao Brasil, "de volta ao aconchego" como diz o verso da música cantada por Elba Ramalho.

Pensando sobre os conhecimentos produzidos a partir das reflexões sobre o cotidiano escolar, e no vivido ao longo dos anos, nas variadas realidades, diante das riquezas e incontáveis possibilidades de aprendizagens nesse mundo de relações, passo a ver esse universo do dia a dia nos ambientes educativos com um encanto destemido. Sinto o desvencilhar do medo diante do inesperado, que faz parte da vida na escola. Quantas vezes me senti refém dos acontecimentos, impotente pelas coisas que fugiam do controle! Percebo que o dia a dia da escola tece uma rede de oportunidades de crescimento pessoal e profissional, onde adquirimos flexibilidade, especializamos nossa criatividade e acumulamos conhecimentos através daquilo que experienciamos em cada acontecimento.

A escola sempre me encantou como aluna, professora e, hoje, como gestora; seus espaços sempre me atraíram. Enquanto criança, era o fascínio pela novidade daquilo que não é familiar, caseiro, foge do domínio do lar, dos cuidados da mãe e se insere noutro ambiente, começa a alcançar sua autonomia. Na sua inocência infantil, poder sair portão afora, caminhar pela rua de terra da cidadezinha do interior e se dirigir sozinha, para aquele local grandioso, com suas janelas envidraçadas, carteiras e lousas, levando na sacolinha um caderno de brochura, um de desenho, um lápis, uma borracha e meia dúzia de lápis de cor. Fantástico para aquela criança que viveu, até então, debaixo da barra da saia da mãe e não conhecia além das fronteiras do muro de sua casa.

A descoberta do ambiente escolar me levou a amar a escola, primeiro espaço de relações e amizades na infância e adolescência, agora meu local de trabalho como orientadora pedagógica. Em qualquer papel, sempre aprendiz, mais ainda como professora e gestora, pois me vejo muito aquém do que deveria ser como profissional, sedenta de descobrir caminhos para suprir as necessidades de aprendizagem do aluno, propiciar o melhor local de trabalho para os professores e funcionários, aten-

der as expectativas dos pais e responsáveis.

Ao mergulhar nas reflexões sobre o universo do cotidiano escolar, posso levar aprendizagens importantes para minha prática. Muito me tem acrescentado a ideia sobre o mundo de significados que brota no cotidiano da escola onde, conforme afirma Camargo e Mariguela (2007), tudo o que acontece - conversas e vivências nos corredores, nas cantinas, recreio e banheiros – são circunstâncias que favorecem a formação e contribuem para que os sujeitos se constituam. Entendendo que tais sujeitos são também gestores, funcionários, professores e famílias, podemos estender para os espaços das cozinhas, secretarias, diretorias, sala dos professores e portão da escola. Por ali circulam pessoas todos os dias, se entrecruzam, constroem identidades e histórias nas vivências e convivência, ao sabor de alegrias e descontentamentos.

Nestes cotidianos, como assevera Andrade (2004),

> as práticas escolares, seus rituais, ditos e interditos oferecem oportunidades incríveis para discutirmos quem somos, gestores, professores, alunos; porque somos assim, e não de outra forma; ajudando-nos a repensar os papéis de sujeito que ocupamos, que somos induzidos a exercer ou que gostaríamos de evidenciar. (p. 102-103)

É de grande efeito em minha vivência, como educadora, estar consciente que no espaço escolar, onde estou todos os dias, lugar em que invisto minha vida, tenho a oportunidade de me formar como pessoa humana e me realizar profissionalmente. A cada nova experiência nesse complexo universo repleto de significados, me transformo na relação com o outro, o qual se transforma também. O próximo dia letivo se abrirá para aprendizagens nas relações e intervenções junto à equipe de trabalho, alunos e famílias. Diariamente todos crescem e se desenvolvem no fazer e ser escola. Frente aos desafios, me vejo com disposição para refazer planos, repensar práticas, retomar projetos, sonhar, idealizar e nutrir esperanças.

Diante das concepções (re)construídas ao longo do curso de Gestão Educacional e na elaboração deste memorial, alimento expectativas de influenciar meus companheiros educadores e sei que isto está ao meu alcance como gestora. Os temas abordados nesses dois anos têm sido objetos de estudo em minha escola. Pretendo levar essas reflexões sobre o cotidiano escolar e suas potencialidades para alimentar as discussões em nossas reuniões pedagógicas. Estes subsídios e ferramentas de conhecimento favorecerão a (re)construção de concepções e instigarão a equipe docente a ampliar a compreensão sobre as possibilidades de suas práticas pedagógicas.

A partir das aprendizagens produzidas neste curso, me vejo como elemento transformador no cotidiano de minha escola, na responsabilidade de articular com a equipe para otimizar os processos educativos. Faz parte da minha função levar os educadores a novas dimensões do trabalho pedagógico. Como afirma Andrade (2004):

> Re-significar as imagens, sons, gestos, movimentos e hábitos produzidos no espaço da escola e incorporados por meninos e meninas, dialogar com as fontes e saberes instituídos, transgredir prá-

> ticas pedagógicas, materiais didáticos e currículos que pretendem transmitir a verdade sobre o ser homem ou mulher, criança, jovem, adulto, idoso, pobre ou rico, negro, índio ou branco inserem-se na cotidianidade do ser gestor e do trabalhar com a cidadania. (p. 103)

Vejo a escola como um cenário onde as relações humanas, no âmago do seu cotidiano, se entrelaçam na riqueza das vivências. Nesse construir de histórias nos constituímos humanos e cidadãos. As mudanças dos conceitos nos seus espaços democráticos e participativos tornam possível, hoje, que todos da comunidade escolar tenham voz. As aprendizagens se dão nesses cotidianos vivos, onde os educadores precisam se nutrir de alegria e esperança para seguir em frente, como ensina Paulo Freire (1996):

> A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. (...) Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (p. 29)

Esperança e alegria são ingredientes indispensáveis na jornada do educador. Não temos que nos alimentar de ilusões, mas não podemos nos afundar na descrença. Sem acreditar que é possível contribuir para a formação de nossas crianças e alunos e no valor do próprio trabalho através das intervenções educativas no cotidiano escolar, não há como avançar. Esperança é necessária, alimenta as intenções e impulsiona as ações. Se temos sensibilidade e humanidade, temos esperança e vamos lutar pela decência, direcionar esforços para construir uma escola onde a alegria tem lugar.

> Escola é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quartos, programas, horários, conceitos...
>
> Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.
>
> O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.
>
> E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
>
> Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
>
> Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem

amizade a ninguém, nada de ser como um tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"!

Ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (Paulo Freire)

Referências Bibliográficas

ABREU, Cassimiro. Meus Oito Anos. Poemas do Mundo. Disponível em: www.poemasdomundo.wordpress.com - Acesso em junho/2015.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. Educação em Revista. n. 46, p. 287- 310. Belo Horizonte, 2007.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escola: espaços tempos de diferenças no cotidiano. Educação e Sociedade. vol 25 n. 86, p.17-36. Campinas, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. Eu Queria uma Escola. Poemas do Mundo. Disponível em: www.poemasdomundo.wordpress.com Acesso em junho/2015.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Cidadania, Diferença e Cultura na Escola. In: 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2008.

AYOUB, Eliana; BRASILEIRO, Lívia Tenório; MARCASSA, Luciana. Educação Física Escolar: Contribuições para uma Mudança Curricular. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; JUNIOR, Wenceslau Machado de Oliveira (orgs.) Estudo, Pensamento e Criação. 3. ed., Campinas: UNICAMP/FE, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa. Brasília, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal Orientação Sexual - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs). Apresentação. In: Cotidiano Escolar – Emergência e Invenção. São Paulo: Editora Jacintha, 2007.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Campinas, 2013.

CHADE, Jamil. ONU Critica Imposição de Ensino Religioso em Escolas Públicas Brasileiras. Jornal Estadão. São Paulo, maio/2011. Disponível em: http://www.esta-

dao.com.br/noticias. Acesso em junho/2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: compeptitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Baden (org.) As Artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. Fenomenologia da vida religiosa. Bragança Paulista: Edusf; Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. In: Temas em Psicologia. 2.ed., Campinas: UNICAMP, p. 355-368, 2012.

MELLO, Silvia Leser de. A Violência Urbana e a Exclusão dos Jovens. In: SAWAIA, Baden (org.). As Artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação, vol 25, n. 1, 2007.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa. vol. 29, n. 2, p. 369-373. São Paulo, 2003.

PLUTARCO, Lisandro. Direito à Religião. In: RIBEIRO, Roberto Victor Pereira. Disponível online em: www.profrobertovictor.jusbrasil.com.br. Acesso em julho/2015.

SASTRE, Genoveva.; MORENO, Montserrat. Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional. São Paulo: Moderna, 2002.

SOLIGO, Ângela Fátima. Análise do preconceito racial no Brasil a partir de adjetivos e contextos. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Instituto de Psicologia-PUCC, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Silvia. N.; SCHROEDER, Jorge. A. Construção do Conhecimento em Arte. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; JUNIOR, Wenceslau Machado de Oliveira (orgs.) Estudo, Pensamento e Criação. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão Social: um problema de 500 anos. Notas Preliminares. In: SAWAIA, Baden (org.). As Artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Vozes, 2001.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Baden (org.) As Artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARTE XIX

AFETIVIDADE

A Qualidade da Mediação Afetiva na Aprendizagem: Refletindo Sobre Teoria e Prática no Trabalho do Orientador Pédagógico

Janey Cristina da Silva[216]

Apresentação

Este Memorial busca retratar a formação desta educadora, com dezesseis anos vividos na conflituosa área da educação, sendo dez em sala de aula e os últimos seis, no trabalho de orientação pedagógica de docentes de Ciclos I e II - 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

Além de narrar a história da minha formação docente e profissional, também irei traçar um paralelo entre as diferentes teorias, concepções e autores que perpassaram (e perpassam) minha formação e as diferentes posturas que adotei em minha prática pedagógica. Com minha narrativa, buscarei demonstrar o quanto os conteúdos estudados, os autores lidos e os debates ocorridos nas aulas presenciais – assim como as leituras, participações em fóruns e portfólios – proporcionaram uma ampliação do meu "olhar" sobre a educação e gestão educacional, a partir do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

Sendo assim, divido com vocês, leitores, a difícil tarefa de relembrar minha trajetória: minha formação, minha atuação profissional, ações, práticas e reflexões; com o intuito maior de relembrar para reconstruir, reelaborar, transformar aquilo que já foi vivido. E, ainda, assumo, aqui, o papel não só de educadora em constante reconstrução – uma vez que torno público o que sei, o quanto sei e o que ainda não sei – mas enquanto ser social em formação contínua, em construção.

Para isso, levanto hipóteses e utilizo-me de autores que abordam o papel da mediação e da interação afetiva na relação professor-aluno; tema amplamente estudado na intenção de compreendermos ainda mais os fatores que influenciam a aprendizagem.

Esclareço que não é objetivo deste Memorial tornar-se um estudo profundo destas questões – mediação e afetividade – até porque meu objetivo refere-se muito mais à socialização das contribuições trazidas pelos estudos ocorridos ao longo do CEGE, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para a minha prática pedagógica. Há alguns anos, eu não pensava na questão da afetividade como fator "facilitador" ou "dificultador" da aprendizagem dos meus alunos. Talvez porque, como coloca Almeida (1993)

> A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem tem considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacional e afetivo

216 Orientadora Pedagógica em escola de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Campinas-SP.

> implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada. (p. 31)

Diferentemente do que ocorria no século passado, temos hoje uma literatura que contribui para a reflexão das ideias que quero discutir. Este quadro é retratado no texto escrito por Leite (2012)

> A afetividade e suas implicações com o ensino tem sido um tema crescentemente abordado no ambiente acadêmico, nas últimas duas décadas. Obviamente, as emoções e os afetos sempre foram objetos das grandes teorias psicológicas, porém muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de pesquisas científicas. (...) No entanto, podemos reafirmar que, em nosso meio, nas últimas duas décadas, observa-se que o tema da afetividade passou a ter uma presença crescente na agenda de pesquisa de vários estudiosos da área educacional, com destaque para autores vinculados à Psicologia (Almeida, 1997, 1999; Dantas, 1992; Mahoney, 1993; Oliveira, 1992; Pinheiro, 1995; Arantes & Aquino, 2003; Vasconcelos, 2004; Leite, 2006; Ribeiro & Jutras, 2006; Franco, 2009; Amado, Freire, Carvalho & André, 2009; Ribeiro, 2010). (p. 356)

Por isso, quero demonstrar o que é previsto para a função do Orientador Pedagógico (OP), através de referências bibliográficas acadêmicas (como o Regimento Escolar das Escolas do Município de Campinas, entre outros), comparar com a base empírica – realidade observada nas diversas práticas pedagógicas dos professores que oriento – e, com base nos referenciais teóricos (pesquisa bibliográfica); exemplificar, demonstrar como a interação de qualidade e a mediação afetiva contribuem positivamente para a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, divido meu Memorial em quatro capítulos:

No primeiro deles, busco retratar meu percurso de formação: a formação no Magistério, a graduação no curso de Pedagogia e a especialização no curso do CEGE. Não me dedicarei às outras duas especializações, também realizadas na UNICAMP (em Atividade Motora Adaptada - FEF/2005, e Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida - FEF/2008), porque estas foram realizadas enquanto atuava como docente e tinha como objetivo pesquisar a qualidade de vida do professor. Tal projeto não foi concretizado, diante do ingresso como Orientadora Pedagógica, em 2009.

No segundo capítulo, analiso minha prática pedagógica, iniciada em 1998, os conflitos internos que vivi entre a teoria aprendida no Magistério, as mudanças conceituais proporcionadas pela entrada na universidade e, consequentemente, uma maior reflexão sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, na busca de uma compreensão para essas questões.

Dedico um espaço especial a um dos meus autores preferidos, Vygotsky (1998), neste capítulo, pois foi durante a graduação em Pedagogia, ao cursar a disciplina EP 127 – Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano –, ministrada pelo professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, que me "encontrei": através da te-

oria sobre a formação social da mente e a interação social na aprendizagem, pude aprofundar, ainda mais, minha tomada de consciência acerca de meu papel como educadora. Essa prática reflexiva provocou (e ainda provoca) mudanças em meu dia a dia com as crianças e com as professoras na escola.

Dando continuidade às contribuições de Vygotsky (1998), socializo experiências vividas tanto em sala de aula (enquanto docente), como observadas nas práticas das professoras que oriento (enquanto gestora, exercendo o papel de Orientadora Pedagógica) e são estas experiências, destacando o quanto a qualidade da mediação afetiva faz diferença na aprendizagem das crianças, que o leitor encontrará no quarto capítulo do Memorial.

Para finalizar, compartilho algumas considerações finais, nada "pronto e acabado". Afinal, concordo com o que coloca a colega educadora Luzia Christina Torres Rheder (2004) em seu Memorial,

> (...) em educação não existem fórmulas mágicas e eu também não as encontrei, até mesmo porque cada turma de alunos é única, cada realidade é diferente da outra e dificuldades e desafios surgem todos os dias, sendo preciso continuamente retomar o processo. Além disso, talvez eu mesma, nesse processo de reflexão, tenha encontrado mais dúvidas do que soluções e, por isso, meus questionamentos continuam. (p. 11)[217]

Apresento, assim, algumas conclusões a que cheguei refletindo sobre o percurso de minha formação, sobre o papel da escola e do professor na mediação, para que a aprendizagem ocorra, e sobre a necessidade constante que nós, educadores, devemos ter de estar sempre refletindo sobre nosso próprio trabalho: a importância de nossas posturas, ações e a qualidade afetiva das mesmas para o desenvolvimento de nossos alunos.

1. Resgatando minhas memórias discentes: um pouco da minha história...

> O comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 63)

Assim como a colega educadora Luzia Christina Torres Rheder (2004) coloca no capítulo 1 de seu Memorial de Formação, não pretendo fazer desta escrita um texto "autobiográfico", por também acreditar que não seja este o objetivo de um Memorial de Formação; mas sim, contextualizá-lo, meu caro leitor, sobre minha formação inicial, que foi servindo como "fio condutor" de toda minha formação.

Nasci em novembro de 1977, na cidade de Campinas-SP; embora sempre tenha morado em Sumaré-SP (cidade vizinha). Sou filha de um caminhoneiro e de uma dona de casa (ex-servente de escola, hoje aposentada). Meu pai veio de Pernambuco para a zona rural do estado de São Paulo, ainda muito pequeno. Com apenas onze

217 Disponível para acesso em: https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial_Christina2.pdf

anos perdeu a mãe e, ao invés de estudar, foi trabalhar na lavoura, ajudando seu pai (meu avô) na criação das cinco irmãs mais novas: não estudou e sequer concluiu a primeira parte do Ensino Fundamental. Mais tarde, cursou o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e aprendeu o necessário para não ser considerado "analfabeto". Minha mãe também não teve destino muito melhor: frequentou até a antiga "Admissão" e, aos doze anos, interrompeu os estudos para trabalhar numa tecelagem de Sumaré, 12 horas por dia! Imagino que na época em que se casaram, a questão de gênero e o machismo eram ainda maiores do que o são hoje: quantas vezes não ouvi meu pai dizendo: "mulher minha não trabalha fora"!!!

Mesmo assim, tendo o antigo "1º grau incompleto", minha mãe prestou um concurso do Estado e começou a trabalhar na Delegacia de Ensino de Sumaré como servente (ou auxiliar de limpeza). Diante da necessidade sentida no trabalho, minha mãe optou por retomar os estudos e, já comigo e minha irmã adolescentes, terminou o Ensino Fundamental no curso Supletivo e continuou até o final do Ensino Médio.

Da 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, frequentei uma escola estadual de Sumaré. Diferentemente dos relatos de colegas (mas nem tanto!), fui alfabetizada através da cartilha "Eu gosto de Aprender" e não "Caminho Suave", o que, na prática, pouca diferença fez.

Após anos de prática pedagógica, tenho consciência de que este método tradicional de alfabetização descontextualiza o saber escolar do saber real, fragmentando as palavras em famílias silábicas, sem uma real reflexão do ato de ler e escrever; produzindo, muitas vezes, os chamados "analfabetos funcionais", capazes de decodificar os símbolos, mas não de relacionar o texto lido às situações reais, vividas. Ou seja, artificializa as situações reais de leitura e de escrita (PERON, 2001).

Devido a melhor qualidade da educação oferecida pela Rede Municipal de Educação de Sumaré, prestei "vestibulinho" (uma espécie de prova), para conseguir uma vaga na 6ª série do Ensino Fundamental, escola na qual permaneci até o final do Ensino Fundamental e na qual continuei no Ensino Médio, cursando o Magistério.

Da 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, infelizmente, não possuo memórias de situações que significaram positivamente minha formação. Dona Maria[218], professora da 1ª série, apesar do método tradicional e da cartilha, ainda era mais "carinhosa": lembro-me que eu não tinha medo de ir até a mesa dela para mostrar a lição da cartilha e ficava imensamente feliz quando acertava o exercício e ganhava "Parabéns" de caneta vermelha ou um "carimbo" com mensagens como "Muito bom! Continue assim!". Me sentia até incentivada, pois quando esquecia alguma letrinha, ela me dizia para voltar para a carteira e pensar melhor, não me chamando a atenção de forma ríspida. A passagem para a 2ª série foi traumática: se no ano anterior a professora, apesar de não estabelecer relações entre o conteúdo aprendido e a realidade vivida, demonstrava paciência e carinho ao lidar com meus erros e acertos, isso não aconteceu com o professor Paulo, na 2ª série. Extremamente autoritário, lembro-me que ele gritava muito, fazia chamada oral (na qual cada aluno deveria levantar-se, ficar em pé ao lado da carteira e responder às perguntas) e eu, com minha enorme timidez, tremia e sofria antecipadamente, até ser chamada.

218 Visando preservar a identidade dos professores aos quais me refiro neste capítulo, utilizei nomes fictícios.

Desta experiência, a memória mais forte que restou, foi a de ter cometido um erro durante uma das chamadas orais e deste professor ter ficado bravo comigo, na frente da classe toda. Resultado: comecei a chorar de vergonha e a reação dele foi gritar, dizendo que "na classe dele não tinha lugar para uma manteiga derretida". Anos mais tarde, já no lugar de docente, passei por experiências semelhantes e sempre busquei soluções afetivas, de incentivo e, principalmente, de acolhimento – nunca de repressão, pois sempre me vinha à cabeça a imagem vivida no passado. Nesse sentido, Passos (2000) argumenta que "a lembrança do que se viveu faz o sujeito agir de forma determinada, também na tentativa de reverter em aspectos positivos, o que das experiências vividas foi negativo" (p. 103).

A passagem da escola estadual para a municipal – conseguida através de muito esforço e estudo dos "conteúdos programáticos" para a almejada 6ª série (como era chamada em 1989) – deu-se através dos conhecimentos comprovados em uma prova dissertativa, conhecida como "vestibulinho". Esta foi outra experiência marcante no meu processo constitutivo enquanto estudante.

Aliás, passar por um "processo seletivo" aos onze anos de idade me remete, principalmente, a algumas das disciplinas estudadas aqui no CEGE, como GE03 – Estado, Políticas publicas e Educação, ministrada pelo professor Dr. Salvador Sandoval; GE04 – Gestão, Currículo e Cultura, ministrada pelas professoras Dra. Márcia Strazzacapa, Dra. Eliana Ayoub e Dra. Ernesta Zamboni; GE05 – Relações de trabalho e Profissão docente, ministrada pelas professoras Dra. Aparecida Neri de Souza e Dra. Liliana Segnini. Disciplinas que "me abriram os olhos", fizeram-me compreender e refletir sobre a lógica do sistema Neoliberal – a questão da competitividade, da meritocracia, dos currículos (e a quais lógicas estes interessam) – ou seja, crianças (como eu era na época), desde a mais tenra idade são submetidas a avaliações, provas, testes... Onde o que interessa a esta lógica é o resultado!

Ainda refletindo sobre as contribuições do CEGE na minha trajetória como educadora, me lembro de uma das aulas de de orientação dos Memoriais de Formação com o professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, cuja explanação vem ao encontro do que demonstro no decorrer deste Memorial: a diferença entre o vivido e o que penso e faço hoje. Uma vez que, como disse o professor Sérgio, "o processo de aprendizagem não pode mais se restringir ao cognitivo: enquanto a escola utilizar formas de controle aversivas, o aluno aprenderá por aversão (pressão progressiva), e não por experiências afetivas positivas"[219]. Como aconteceu comigo, enquanto estudante.

Ao sair do ensino estadual e iniciar a 6ª série no ensino municipal, o ritmo das aulas, os conteúdos, os métodos e as formas de avaliação mudaram de forma radical. Resultado: pela primeira vez em minha vida acadêmica, tirei uma nota baixa! "4,5? Como assim, Janey?" – foi a reação do meu pai.

Senti o peso das cobranças pelo desempenho, que sempre foram um padrão por parte dos meus pais. Hoje, entendo que eles, que não tiveram a mesma oportunidade de uma educação crítica e reflexiva como eu, são frutos desta lógica neoliberal que se impõe à nossa sociedade, onde "só os mais fortes sobrevivem" e onde "não

219 Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, durante aula do CEGE.

existe espaço para o 2º lugar, você tem que ser a melhor, se quiser ser alguma coisa na vida" – velhos dizeres do meu pai, que marcaram meu crescimento, desenvolvimento e deixaram "marcas", que, muitas vezes, reproduzi para meus alunos, no início da minha profissão docente.

Concluí a 8ª série neste mesmo colégio municipal e, ao ter que optar por um curso de Ensino Médio, a necessidade de cursar um colégio técnico (e ter uma "profissão") era premente, já que minha família não dispunha de condições financeiras para arcar com os custos de um curso universitário e, assim, não havia nenhuma certeza de que eu conseguiria avançar em meus estudos após o término do Ensino Médio.

Para limitar ainda mais minhas possibilidades, meu pai (e suas velhas questões de gênero e machismo), me "orientou" a escolher uma escola de Sumaré mesmo, pois era perigoso viajar de ônibus à noite (eu deveria fazer um curso noturno, para poder trabalhar durante o dia) e a questão financeira (gasto com passagem de ônibus), também seria um problema...

Na época, com 14 anos, optei, então, pelo curso de Magistério, no período matutino; mas também prestei "vestibulinho" para o curso de Técnico em Informática (antigo Técnico em Processamento de Dados), no período noturno – não tinha muita certeza de que "ser professora" era o que eu queria para o meu futuro. Desta forma, nos três anos seguintes, cursei as aulas do Magistério pela manhã, fazia os estágios e dava aulas particulares à tarde (para ajudar no orçamento da família) e cursava o Técnico em Informática (TI) de noite! Ufa!

Corrido, mas o que facilitava era o fato de ambos os cursos (Magistério e TI) acontecerem no mesmo local. O prédio pertencia (e ainda pertence) à escola municipal "José de Anchieta" durante o dia, e à escola municipal Dr. Leandro Franceschini, durante a noite (onde atualmente atuo como professora readaptada à noite, acumulando com a função de Orientadora Pedagógica, exercida na rede municipal de Campinas, durante o dia).

Das aulas no Magistério, o que ficou de mais marcante, era a imensa quantidade de teóricos que tínhamos que estudar, muitas vezes, sem compreender a relação destes com a ação pedagógica que exerceríamos junto aos alunos, ou o porquê da importância de se "decorar" a biografia de Descartes, Galileu etc. Lembro que no 1º ano de Magistério, tínhamos um professor, o Sr. Leonardo (hoje, já falecido), que tinha por metodologia passar um número enorme de biografias para pesquisarmos. Como naquela época não existia (ou ainda não era difundida) a internet, lembro-me de passar tardes inteiras na biblioteca da escola, pesquisando nas enciclopédias e "copiando" (sem nenhum significado) a vida dos autores.

Reclamávamos da quantidade de tarefas e ele, brincalhão, dizia que em todos os seus anos de prática (e eram muitos, uma vez que estava prestes a se aposentar), nunca havia conhecido alguém que tivesse "morrido de tanto estudar" e que, no dia em que isto acontecesse, ele mesmo mandaria erguer uma estátua, no pátio da escola, para homenagear o feito! Ou seja, o ensino obtido no Magistério era extremamente conteudista, descontextualizado da realidade que viveríamos nas salas de aula.

Formei-me no Magistério no final de 1995. Em 1996, ingressei na Faculdade

de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), no curso de Tecnologia em Informática. Faculdade pública, que talvez ampliasse minhas possibilidades no futuro mercado de trabalho: não queria ser professora, achava uma profissão muito estressante e sacrificante. Porém, minha mãe insistia que eu deveria cursar Pedagogia, pois "tinha o dom de ensinar" – opinião formada com base no fato dela chegar em casa do trabalho e me encontrar rodeada de colegas do Magistério, ensinando matemática e outros conteúdos que elas tivessem mais dificuldade de entender. Minha mãe dizia que eu conseguia transmitir de uma maneira "fácil" conteúdos complexos...

Apesar da minha vontade, trabalhei no Laboratório de Informática de uma grande multinacional da região por alguns meses, como estagiária, mas não consegui efetivação.

Estava desempregada e precisava trabalhar (para pagar as despesas com transporte para a faculdade, livros, apostilas etc.). Como tinha o Magistério, em 1997, fui buscar pela oportunidade de lecionar. Lecionei em duas escolas particulares, naquele ano e em 1998. Para minha surpresa, consegui uma substituição em duas classes de 4ª série da "melhor" escola municipal (a mesma onde eu havia me formado) de Sumaré.

Coloco que "para minha surpresa", porque, diferentemente do que eu imaginava, adorei o contato com a possibilidade de compartilhar aquilo que eu sabia com outros seres humanos, com a ideia de poder ajudar seres humanos a se tornarem adultos éticos, enfim, "me encontrei" no ambiente da sala de aula! Não, não foram nada fáceis estes anos iniciais exercendo a docência.

Me identifico, mais uma vez, com a colega educadora Luzia Christina Torres Rheder (2004), que em seu Memorial coloca que a história de sua formação como professora começou "por falta de opção" (p. 17). Também concordo com a ideia que ela expôs de Arroyo (2000), de que "a condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível." (apud RHEDER, 2004, p. 126) e a profissão de professora foi, para mim, a alternativa a meu alcance nesta época.

Logo de início, enfrentei o desafio de ser a mais jovem docente da escola. A coordenadora, quando me viu pela primeira vez, me perguntou se eu tinha experiência, respondi que muito pouca, ao que ela respondeu que "ficaria de olho em mim, pois as 4ªs séries A e B eram as meninas dos olhos da escola". Tremi por dentro ao ouvi-la e tremi ainda mais ao ser apresentada às classes e aos pais (havia chegado justo num dia de reunião de pais!).

Hoje, até compreendo a postura da coordenadora e seu receio quanto à questão da minha formação inicial e continuada; afinal, quanto "mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo" (ARROYO, 2008, p. 19).

Diante da dificuldade e da inexperiência, optei por observar a metodologia que o grupo de professoras utilizava e tentar "fazer parte do grupo". Naquela época, era desenvolvido um trabalho por áreas e a minha "parceira", Dona Maria Célia (professora experiente, também em vias de se aposentar), já havia escolhido lecionar

Matemática, Ciências e Educação Artística (não havia professor especialista). Sendo assim, fiquei encarregada de lecionar Língua Portuguesa, História e Geografia, para as 4ª séries A e B.

Apesar da vontade de tentar uma prática diferente daquela que eu havia visto até então (durante minha vida escolar), fui orientada a seguir à risca os livros didáticos escolhidos. Nas reuniões de coordenação, as outras professoras trocavam entre si os mesmos modelos de atividades e avaliações, que deveriam ser aplicadas independentemente das características e das particularidades de cada sala de aula.

Levei os livros para casa e estudei-os, pensando em maneiras de aproximar os conteúdos, que eu deveria transmitir, da realidade dos alunos. Eu procurava ouvir as crianças e trazer para a sala de aula os assuntos que elas contavam.

Naquele ano, diferentemente dos demais anos da minha docência, a maioria dos alunos não era carente: muitos eram filhos de políticos da cidade, de professores que haviam dado aula para mim; mas havia, também, alguns mais pobres e aqueles que eu sentia que tinham maior dificuldade de compreender o que eu estava dizendo.

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, utilizava esquemas através de desenhos, ilustrações, músicas, dinâmicas... Como, naquela época, ainda não existia datashow, comprava transparências com meu próprio dinheiro e procurava resumir, ilustrar, tornar mais atrativo os textos e lições do livro, com ajuda do retroprojetor e da utilização de um espaço incrível que a escola dispunha (auditório), mas que era muito pouco utilizado pelas outras professoras, porque "dava muito trabalho sair da sala de aula"...

E, assim, fui me constituindo professora, construindo minha prática "mais por bom senso e lembrança dos modelos que eu tinha, do que por formação" (RHEDER, 2004, p. 18).

2. A prática docente, o conflito com a teoria e a contribuição de Vygotsky em minha prática.

> (O ato de ler) não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas (...) se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12)

Até aqui, minha formação inicial resumia-se às aprendizagens obtidas no decorrer do curso Magistério, algo pobre e limitador, uma vez que eu não tinha a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança, a questão do desenvolvimento físico, emocional e afetivo, ou seja, do ser humano de forma global.

No final do meu primeiro ano em sala de aula, meu contrato, que era tempo-

rário, teve fim e me vi, novamente, desempregada. Porém, logo em janeiro do ano seguinte (1999), me inscrevi para dois concursos públicos: um da rede municipal de Hortolândia-SP (cidade vizinha à minha) e outro para a rede municipal de Sumaré (já que havia tido uma experiência feliz e enriquecedora no ano anterior).

Estudei como nunca! No conteúdo programático, me lembro de ter que estudar diversas teorias e teóricos renomados, que eu nunca havia ouvido falar (com exceção de Piaget), durante o Magistério: Ferreiro e Teberosky (1986); Freire (1989, 1994, 1997, 2000); Luckesi (1995); Piaget (1979, 1986, 1994); Saviani (1983); dentre outros. Passei nos dois concursos públicos.

Logo no início de 1999, fui chamada para atribuição em Hortolândia e tive que enfrentar uma realidade totalmente diferente do ano anterior: tratava-se de uma escola recém-construída em um bairro da periferia da cidade, chamado "Boa Esperança". Não havia transporte público (ônibus) para o bairro (que não era asfaltado e não possuía rede de esgotos). Para conseguir chegar à escola, tinha que emprestar o carro do meu pai – uma pampa adaptada (como se tivesse cabine dupla) – e dividia o dinheiro gasto com o combustível com uma colega.

Assumi uma classe de "aceleração", mas nunca havia ouvido falar do programa, que, na verdade, teve início na rede estadual. O programa, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), visava corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando.

O Dicionário Interativo da Educação Brasileira (DIEB)[220], coloca que

> Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem "tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem".

Na verdade, me senti "caindo de paraquedas". Havia todo um material didático que deveríamos seguir, mas lidar com alunos de idades muito diferenciadas em um único espaço e tempo (havia alunos de 8 e 9 anos convivendo com alunos de 13 e 14 anos!), com diferentes níveis de aprendizagem, vários tipos de dificuldades: de atenção; dificuldades fonoaudiológicas; de visão; sociais; econômicas; o bairro era conhecido pelo tráfico de drogas e alguns alunos "trabalhavam" como "aviõezinhos", entregando as drogas aos compradores. Eram dificuldades que o material didático fornecido pelo Estado não dizia como superar.

Dentre todas as dificuldades que encontrei naquele ano, o caso que mais me marcou foi o do aluno Carlos[221]. Então com 13 anos, Carlos era conhecido por sua agressividade e, principalmente, pelas dificuldades de aprendizagem. Tinha sido reprovado diversas vezes e ainda não conseguia escrever seu primeiro nome sem omitir algumas letras. Também tinha problemas familiares e sociais. Carlos não havia conhecido o pai, a mãe tinha mais sete filhos e havia o "comentário" (mas nunca tive provas concretas deste envolvimento) de que a mesma era envolvida com um dos

220 Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=1
221 Nome fictício.

"chefes do tráfico" do bairro e que utilizava as crianças nestas ocasiões.

Tentei diversas estratégias com Carlos, mas percebia que a mera utilização do material didático fornecido pelo projeto não seria suficiente. Ele insistia em chamar a atenção da classe pela violência e agressividade. Foi então que me aproximei ainda mais deste aluno, buscando compreender sua realidade, seus anseios, suas angústias, enfim, mesmo sem ter consciência, optei pelo caminho da afetividade.

Com base nas falas de Carlos, buscava pesquisar e elaborar atividades diferenciadas que tivessem como foco seus interesses: música (rap, funk), carros. No começo foi difícil: ele se negava a fazer atividades diferentes dos outros alunos. Muitas vezes, insegura dos meus atos, me questionava se estaria agindo de forma correta, ou se eu estaria discriminando-o perante a classe. Por outro lado, não poderia deixar que ele continuasse se negando a fazer as atividades ou só realizasse "cópias".

Segundo Tassoni (2000), esse tipo de adequação das tarefas às possibilidades do aluno é uma forma de comunicação afetiva, pois fornece meios para que este realize a atividade confiando em sua capacidade e demonstra atenção às suas dificuldades e problemas. Na interpretação de Tassoni (2000 apud RHEDER, 2004) Dantas (1992, 1993) refere-se a tais formas de interação como processos de 'cognitivização' da afetividade.

Ao final daquele ano, Carlos conseguia ler palavras e frases simples, mas isso não era bem o que eu esperava como resultado do trabalho desenvolvido (sempre muito ansiosa, buscava resultados imediatos). Hoje, não analiso minha prática de modo negativo, pois acredito que desde o início da minha atuação pedagógica, sempre houve uma preocupação real de que as crianças se envolvessem com a aprendizagem e de que esta fizesse diferença, tivesse um real significado para elas. Infelizmente, assim como no caso de Carlos, muitas vezes não conseguia atingir a todas igualmente, até porque elas não eram iguais: cada criança tem o "seu tempo de aprendizagem" – o que para muitas, é um tempo diferenciado daquele que se espera como "adequado". Arroyo (1999) ressalta que a questão fundamental não é, em primeiro plano, o fluxo escolar, a reprovação ou o sistema seriado, mas que o essencial "é repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa" (ARROYO, 1999, p. 11).

Após esta experiência, fui convocada pela rede municipal de Sumaré e me exonerei da rede municipal de Hortolândia. Entretanto, diferentemente da experiência que eu havia tido antes, ao me efetivar tive que assumir uma classe multisseriada em um bairro rural do município. Tratava-se de um Assentamento de Trabalhadores Sem Terra e, novamente, me vi frente a novos desafios. Era uma classe relativamente pequena (25 alunos), sendo 10 de 3ª e 15 de 4ª série. O local das aulas era um salão paroquial – pois era uma classe isolada, que pertencia a outra escola, que ficava num outro bairro rural do município. Perdi a conta das vezes em que tive que espantar as galinhas, limpar as precárias carteiras (pois as aves defecavam no local). No único banheiro que havia, não tínhamos descarga e era necessário carregar água com um balde. Por sorte, havia uma cozinha, que ficava lá no fundo do salão, também bastante precária, e uma merendeira, a Dona Nena, que, "sem querer", acabava assistindo minhas aulas e compartilhava das minhas dificuldades.

Novamente, busquei me adequar a essa nova realidade. Aquela era uma comunidade bastante politizada, crítica, cuja maioria das famílias sobrevivia da lavoura: plantação de hortaliças (principalmente), legumes e vegetais. A produção era vendida aos sábados, na feira.

Sendo assim, de nada adiantaria eu utilizar o mesmo planejamento feito há anos atrás, quando lecionei as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, para aquelas duas classes de 4ªs séries (como substituta) de uma escola do centro da cidade.

Era preciso conhecer melhor a realidade daqueles alunos e adequar os objetivos de ensino de cada série/ano àquela realidade, além de planejar e preparar atividades adequadas a cada nível de conhecimento, visto que se tratava de uma classe multisseriada.

> As propostas pedagógicas devem sempre resultar do 'cruzamento' dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas as condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo: o conhecimento prévio do aluno, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são alguns dos fatores que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens. (SOLIGO, 2001, s/p)[222].

Utilizei-me de passeios pelo bairro, visitas às casas dos alunos, às plantações; juntos, construímos uma horta (nos fundos do salão paroquial), na qual os próprios alunos escolheram o que plantar (com base em pesquisas feitas em sala de aula, gráficos matemáticos com as votações) e ficaram responsáveis por cada canteiro (aguar, adubar). Dona Nena utilizou algumas das verduras que colhemos na merenda das crianças.,Como não havia suporte extraclasse naquele local (coordenação, vice-direção, direção ficavam na sede oficial da escola, que, como coloquei anteriormente, ficava num outro bairro rural do município), tive "autonomia" para realizar atividades que não estavam previstas: na semana do dia das crianças, diante da reclamação dos alunos, decidimos coletivamente pela organização de uma gincana, com atividades diferenciadas. Além disso, utilizando recursos próprios, comprei ingredientes e, juntamente com a merendeira, trabalhamos o gênero textual "receita", fazendo um bolo de cenoura com cobertura de chocolate para a comemoração.

Neste sentido, concordo com Leite e Tassoni (2002), que "planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento" (p.133).

Sinto saudades daquela turminha e, há pouco tempo atrás, acompanhando minha mãe na feira, num sábado de manhã, reencontrei um daqueles alunos, que me elogiou para minha mãe, dizendo que eu tinha sido uma das professoras mais marcantes que ele já teve.

Estudando, compreendia as teorias, mas confesso que sentia uma espécie de

222 Não apresenta número de página por tratar-se de documento on-line. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/pdf/dez-importantes-questoes-rosaura-soligo.pdf. Acesso em junho de 2015.

"vácuo" entre a teoria estudada e a realidade que encontrei nas salas de aula dos anos que se seguiram.

Realizei alguns cursos de capacitação, oferecidos pela Secretaria de Educação: "Letra e vida", "Proepre", "Ler e Escrever" (anos mais tarde). Nestes cursos, buscava ajuda, algo que pudesse me ajudar a compreender o estudante real, protagonista de sua própria história, de sentimentos, saberes e de uma cultura anterior à escola (RHEDER, 2004).

Não irei adentrar muito na questão – que vejo muito discutida hoje entre as professoras que oriento – de que muitos destes cursos não dialogam com os conhecimentos e práticas docentes, ou seja, de que tais cursos acontecem com o propósito de preparação para o cumprimento das orientações vindas de cima, sem considerar a possibilidade do professor se colocar como sujeito pensante e desejante (PATTO, 1993). Posso afirmar que, apesar destes cursos, aquela sensação de "incapacidade" em saber lidar com as diferenças, com aqueles alunos que, apesar de todos os meus esforços e tentativas de utilização de estratégias diferenciadas, ainda permaneciam "aquém" do esperado.

Foi então que, ao final da minha primeira graduação em Tecnologia em Informática, prestei novamente o vestibular e comecei minha segunda graduação na UNICAMP, desta vez em Pedagogia. A graduação em Pedagogia trouxe, para mim, um enriquecimento cultural, psicológico, emocional e social muito grande, principalmente pelo contato com novos conhecimentos e pela troca de experiências com as colegas docentes. Na "van" para a UNICAMP, havia muitas alunas do Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX) – colegas de prefeitura – e no caminho de ida e volta, conversávamos sobre o que estávamos aprendendo, a realidade que cada uma enfrentava, as dificuldades, sucessos e insucessos.

Posso afirmar que este foi um período de amadurecimento. Através do diálogo, da troca, da socialização de teorias, ideias e experiências com professores e colegas, no decorrer de várias disciplinas, que contribuíram e enriqueceram minha prática pedagógica. Pude encontrar algumas das respostas que buscava, a partir de um processo reflexivo próprio, em um questionamento constante da minha prática, que me deu condições de compreender alguns dos problemas que vivenciava na escola.

Com o amadurecimento, compreendi que o olhar crítico sobre as concepções que estão presentes em nossa prática é indispensável. Sendo assim, ficou ainda mais claro, para mim, a necessidade da reflexão do meu próprio trabalho e a

> necessidade da atuação de profissionais reflexivos no contexto escolar, buscando constantemente a construção coletiva e a efetivação cotidiana do projeto político-pedagógico da escola, a partir das condições institucionais concretas que possibilitem a participação coletiva e o contínuo exercício da atividade reflexiva. (PERÓN, 2001, p. 354)

Se, antes da graduação, eu já me propunha a desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem significativa de meus alunos, após o curso acrescentei a este comprometimento uma postura de fazer da investigação (professor

pesquisador) um instrumento de estudo, análise e avaliação da própria prática, mas, também, de proposição e compromisso com a criação de possibilidades na perspectiva da construção de um conhecimento libertador, crítico, reflexivo.

Ao assumir o compromisso do ato de pesquisar, ultrapassamos os limites "(...) ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão (...). Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar" (FREIRE, 1994, p. 11).

2.1. A contribuição de Vygotsky em minha prática docente

Dentre as inúmeras disciplinas da graduação cito uma, em especial, que foi foco da minha atenção, a EP 127 - Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano, ministrada pelo professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

No decorrer desta disciplina – cuja ementa coloca o "estudo de concepções e hipóteses relativas ao processo de desenvolvimento humano; as relações entre pensamento e linguagem; a elaboração do conhecimento; e a prática pedagógica, a partir de uma perspectiva histórico-cultural" – pudemos ter contato com as perspectivas de Piaget (1979), Wallon (1971) e Vygotsky[223](1998), bem como compreender melhor este maravilhoso processo do desenvolvimento humano, a relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e as implicações desta relação para a aprendizagem.

As ideias de Vygotsky (1998) e Wallon (1971) foram as que mais me chamaram a atenção, uma vez que dão ênfase aos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, considerando que as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis.

Na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1998), segundo Leite e Tagliaferro (2005), "assume-se que as relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e os objetos do conhecimento (conteúdos escolares) são, marcadamente, afetivas, sendo que sua qualidade (aversiva ou prazerosa) depende do processo de mediação vivenciado pelo aluno, em sala de aula – onde se destaca o trabalho pedagógico do professor" (p. 247).

Na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, envolvendo as reações fisiológicas. Já o termo afetividade é utilizado com uma significação mais abrangente, referindo-se às vivencias dos indivíduos (LEITE e TASSONI, 2002).

Na concepção wallloniana, o sentimento, a emoção e a paixão surgem cada um a seu tempo, com formas de expressões diferentes, embora muito relacionadas. O sentimento se caracteriza por reações mais psicológicas, menos instintivas; enquanto as reações emocionais são mais ocasionais, instantâneas e diretas. Já a paixão busca transformar seus desejos em realidade, portanto, as paixões contam com o raciocínio como parceiro neste anseio. (ALMEIDA, 1993)

Já a posição de Wallon (1971) a respeito da importância da afetividade para

223 Opto aqui pela grafia "Vygotsky", embora em outras referências, a grafia possa ser diferente.

o desenvolvimento da criança é bem definida. Em sua opinião, ela tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais.

Para além das questões que considero imprescindíveis para que a aprendizagem ocorra (as interações histórico, culturais e sociais; a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e a questão da afetividade nestas interações), houve uma parte da teoria de Vygotsky que muito contribuiu para o trabalho que precisei desenvolver naquele ano, a questão da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), da qual tratarei mais adiante, ainda neste tópico.

Lembro-me das aulas do professor Dr. Sérgio Leite, discutindo sobre Vygotsky (1998), sobre como os estudos deste autor estavam relacionados às funções psicológicas superiores, os mecanismos psicológicos complexos, típicos do ser humano (memória, linguagem, atenção, percepção e aprendizagem), sendo que a aprendizagem constitui um fator elementar no desenvolvimento psicológico do ser humano. Lemos "A Formação Social da Mente", de Vygotsky (1998), livro que possuo até hoje, cheio de sublinhados, de anotações e do qual me utilizei para relembrar e escrever este Memorial. E, conforme ele explicava, eu tentava relacionar aquele conteúdo aprendido à realidade que enfrentava naquele momento.

Diferentemente de anos anteriores, naquele ano me deparei com um desafio enorme, que me trouxe insegurança, medo e angústia: pela primeira vez fui "obrigada" a assumir uma classe de 1ª série (a classe que eu tinha no ano anterior foi fechada e tive que me remover para outra escola rural do município de Sumaré, o Assentamento II). Ou seja, tinha à minha frente o desafio e a responsabilidade de alfabetizar 27 crianças, sendo que a maioria delas nunca havia frequentado a Educação Infantil, careciam de noção espacial, de lateralidade, coordenação motora...

Assim como nos anos anteriores, na escola do Assentamento II (naquela época), não dispúnhamos de orientadora ou coordenadora pedagógica. Não havia alguém que pudesse "dar dicas" ou orientar-me sobre como fazer meu trabalho da melhor maneira possível.

Foi uma época não muito fácil: eu nunca havia escondido que preferia, que sentia maior empatia pelo trabalho com crianças maiores. Ao mesmo tempo, tinha ali 27 rostinhos assustados, que também não compreendiam direito o que estava acontecendo, porque tinham que ficar sentados naquela carteira por mais de 4 horas. Naquela época, não havia, na rede municipal, professores especialistas em Artes e Educação Física, como já mencionei anteriormente. Então, cabia ao professor "polivalente" (no caso, eu) promover e desenvolver estas aulas de forma adequada.

Como sempre pensei, caberia a mim, enquanto docente responsável por aquela classe, pesquisar, estudar, planejar e criar estratégias que favorecessem o desenvolvimento dos pequenos de forma global: focando, é claro, a alfabetização, mas sem esquecer a questão da infância, do brincar, do lúdico.

Para alcançar estes objetivos, contei com a contribuição de muitos professores do curso de Pedagogia da UNICAMP, que me indicaram leituras e estudos, mas, também, com o compartilhamento de experiências com outras colegas professoras, que já haviam passado por situações semelhantes e procuravam me dar dicas de

atividades, indicavam locais de pesquisa que poderiam me ajudar.

Segundo Vygotsky (1998), o ponto de partida para a aprendizagem deve ser aquilo que a criança já sabe, levando-a a entrar no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A aprendizagem depende das características individuais de cada aluno, que correspondem, em grande parte, às experiências que viveram, que variam em forma e ritmo, em vista de suas capacidades, motivações e interesses pessoais e também das pessoas que convivem com eles.

Desta forma, busquei, em um primeiro momento, através de jogos e músicas, realizar uma espécie de "sondagem" (era assim que era chamada na minha época), buscando conhecer cada uma daquelas crianças: quem eram, o que gostavam (ou não) de fazer, o que esperavam da escola, quais letras, números e cores conheciam.

Através desta sondagem, percebi que algumas não sabiam, sequer, segurar no lápis, ou a direção da escrita, as cores, os números. E foi assim que, pensando em unir a questão motora e a ausência de aulas de Educação Física, dividi a classe em grupos e fomos para o pequeno pátio coberto que havia: começamos com a escrita das letras do alfabeto gigantes, escritas com giz, no chão do pátio. A letra era percorrida pelas crianças e, após terminarem o percurso, cada criança deveria dizer uma palavra que começasse com a letra em questão (e conforme elas iam dizendo, eu ia anotando, para trabalharmos com aquelas palavras quando voltássemos para a sala,).

Na sala de aula não havia sequer um alfabeto pintado na parede. Os vitrôs eram muito fechados (como se fosse de uma casa), claridade e ventilação também não eram das melhores. Busquei modificar aquele ambiente o máximo que pude, de modo a torná-lo mais favorável à alfabetização, além de acolhedor. Comprei folhas de papel cartão preto e construí as letras do alfabeto (de imprensa, maiúsculo) no tamanho de 20 cm de altura e, com ajuda de fita dupla face, coloquei as letras para apoio em cima da lousa.

Também comprei um relógio de parede, pois não havia sinal na escola e, desta forma, demonstrava para as crianças um outro uso social dos números, controlando nossos horários e rotina diária. Usando de recursos próprios, também comprei placas (estas já prontas e bem coloridas, alegres) para colocar nas paredes laterais da sala: de um lado os numerais, com suas respectivas quantidades e, na outra parede, as letras do alfabeto em diferentes versões: de imprensa maiúscula e minúscula; cursiva maiúscula e minúscula.

Comprei livrinhos de fábulas, de contos, e levei minha coleção de gibis (e outros gêneros literários) e todos os dias, no início das aulas, realizava a "leitura deleite". Nunca me esquecerei de quando aprendi este termo com o professor Dr. Guilherme do Val Prado Toledo, que nos falou da importância de inserirmos este momento na rotina da sala de aula. Desse modo, eu percebia que conseguia transmitir para meus pequenos o prazer que sentia ao ler uma história, conseguia leva-los a "viajar para outro mundo".

Tentei, enfim, criar um ambiente rico em todos os sentidos: pedagógica, psicológica e socialmente, ou seja, um "ambiente alfabetizador". Nas palavras de Fer-

reiro (1993), criar um ambiente alfabetizador significa organizar a sala de aula de maneira que

> (...) em cada classe de alfabetização deve haver um "canto ou área de leitura" onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.) Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre "o que se pode esperar de um texto" em função da categorização do objeto que veicula. Insisto: a variedade de materiais não é só recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora. (p. 33)

De volta à influência de Wallon (1971) e, principalmente, Vygotsky (1998), na minha prática, mais tarde, naquele mesmo ano, ao perceber que havia alunos em diferentes hipóteses de escrita, procurei utilizar-me da teoria aprendida nas aulas do professor Dr. Sérgio Leite, principalmente do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como mencionei antes.

Vygotsky (1998), entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis. O nível de desenvolvimento real, que compreende aquelas atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível indicaria quais ciclos de desenvolvimento a criança já completou, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o de desenvolvimento potencial, que diz respeito àquelas atividades que a criança (ainda) não consegue realizar sozinha, mas, sim, com a ajuda de alguém que o oriente, seja um adulto, um professor, ou outra criança mais experiente.

Pensando neste ambiente colaborativo, onde aquele que sabe um pouco mais ajuda aquele que sabe um pouco menos, replanejei algumas atividades em duplas (em alguns dias da semana) ou em grupos (em outros dias da semana), na intenção de que os próprios alunos percebessem que podem ser úteis, ajudando os colegas.

Para estas atividades, tive o cuidado de organizar as duplas de modo que as hipóteses de escrita entre as crianças da dupla fossem próximas. Por exemplo: uma criança silábica sem valor junto com outra silábica com valor sonoro; ou, uma criança alfabética junto com uma ortográfica. Para aqueles com mais dificuldades (que, apesar da leitura e escrita diária do alfabeto, ainda não reconheciam todas as letras), preparei atividades diferenciadas e busquei acompanhar individualmente, ouvindo e observando suas dificuldades, o que não era nada fácil: apesar da sala não ser tão numerosa, a disposição das duplas ou grupos dava a impressão de uma aula tumultuada, muitas vezes até desorganizada.

Ao final daquele ano, quase todos os alunos estavam "alfabetizados", em diferentes níveis. Alguns já escreviam pequenos textos, outros conseguiam escrever frases e havia aqueles que ainda omitiam algumas letrinhas na hora de escrever as frases. Quase todos, porém, liam pequenos textos. Imagine você, leitor, minha alegria e sentimento de superação de mais um desafio... Minha alegria só não foi completa

porque, apesar de todos os meus esforços, o aluno J. chegou ao final do ano sem conseguir escrever seu nome completo, assim como reconhecer as letras do alfabeto.

E assim, segui minha caminhada, entrando e saindo da vida de meus alunos, mas sempre tentando buscar um trabalho real, de significado, ou seja, no qual a aprendizagem fizesse diferença para eles. Sempre busquei também, constantemente, replanejar meu trabalho a partir dos resultados que atingia. Por último, algo fundamental, que mantenho até hoje e que posso dizer ser herança da graduação em Pedagogia na UNICAMP, foi o hábito de realizar registros das minhas práticas: com base nestes registros, busco refletir sobre meu trabalho, pensar em possibilidades, alternativas de melhorá-lo sempre.

3. As mudanças da vida e a qualidade da mediação para a aprendizagem – o que isso tem a ver com afetividade?

> A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio. (WALLON, 1971, p. 91)

Passei muitos anos no Ensino Fundamental, até que, ao final de um determinado ano, por causa de uma "diferença de concepções" com a gestão de uma determinada escola, senti que era hora de mudar.

Assim, fui parar na Educação Infantil, para a qual tentei levar todas as experiências que adquiri ao longo dos anos anteriores. Aquele foi um ano de mudanças, de readequações. Busquei realizar um trabalho lúdico, baseado no desenvolvimento de cada criança. Rodas de conversa, jogos com regras, músicas, cantigas, atividades de modelagem, recorte, colagem. Assim como em ano anteriores, também busquei criar um ambiente alfabetizador, embora a alfabetização não fosse o foco do trabalho.

Um grave problema de saúde, porém, me afastou por algum tempo de minhas crianças e das salas de aula. Na época, acumulava o trabalho na Educação Infantil em Sumaré e na rede municipal de Campinas. Tinha muitas dores de cabeça, mas devido à correria, acabava não dando atenção aos sinais que meu corpo dava.

Resultado: tive um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVC-I). O sangue coagulou na artéria cerebral média direita e entrei em coma. Foram 16 dias de Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Quando recobrei a consciência, toda a parte esquerda do meu corpo estava paralisada. Não conseguia mexer nenhum músculo, nem mesmo da face, onde a comida escorria, devido à falta de movimento.. Além disso, me vi obrigada a utilizar fraldas geriátricas, até os neurologistas terem certeza de que o "derrame" – assim conhecido popularmente – não havia atingido os esfíncteres. Para piorar, conseguia compreender tudo o que me diziam, mas, na hora de responder, as palavras não saíam! Era como se minha língua não me obedecesse.

Foram meses terríveis até conseguir me reerguer, sair da cadeira de rodas, reaprender a andar, falar, viver. Fisioterapia, hidroterapia, terapia ocupacional, acupuntura... Todos os tipos de tratamentos possíveis e imagináveis, que estivessem ao meu alcance, foram tentados.

Faço fisioterapia até hoje, todos os dias, pois não consegui recuperar todos os movimentos. Este Memorial, por exemplo, está sendo digitado apenas com minha mão direita, uma vez que não tenho os movimentos da mão esquerda.

Porém, como me referi no início deste Memorial, não pretendo fazer desta escrita um texto "autobiográfico"; considerei necessário informá-lo (leitor) desta mudança ocorrida em minha vida porque, tempos depois, esta se refletiu, também, na minha trajetória profissional.

Ao retornar ao trabalho, deparei-me com outra sequela (além da falta de movimentos) do AVC. Por conta da lesão cerebral (da área do cérebro afetada, que foi relativamente grande), as ondas cerebrais não conseguiam fazer o percurso correto e, quatro anos após o AVC, comecei a ter crises convulsivas.

Todos estes problemas de saúde levaram os médicos das perícias do trabalho a me orientarem à readaptação: retorno ao trabalho, mas em outra função, que não a sala de aula. Sofri demais (e até hoje, ter que relembrar, retomar esta parte do meu percurso, me causa muita dor), mas aceitei a readaptação e trabalhei na secretaria das escolas.

Estava infeliz, insatisfeita. Sentia uma grande frustração, distante das crianças, de suas aprendizagens e das salas de aula. Meu cognitivo, felizmente, não foi afetado! Minha capacidade de pensar, raciocinar, elaborar planos manteve-se intacta e eu pensava comigo: "E tudo aquilo que estudei e aprendi? Será que minhas experiências não podem ser úteis a outras pessoas?"

Foi então que surgiu o concurso público para gestores da rede municipal de Campinas. Como eu dispunha de todas as exigências para prestá-lo, decidi me inscrever. Havia disponibilidade de cargos para Supervisor de Ensino, Diretor, Vice-diretor e Orientador Pedagógico.

Lendo o edital e com base nas atribuições de cada cargo, concluí que a função de Orientador Pedagógico era a que mais se adequava ao meu perfil, pois, assim, eu estaria colocando em prática meus conhecimentos, uma vez que acompanharia o trabalho dos professores e a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, poderia compartilhar experiências com as professoras, bem como aprender muito com elas; por último, me sentiria útil, fazendo aquilo que sempre gostei.

Segundo o Título III – Dos direitos, deveres e atribuições da comunidade escolar; Capítulo I – Da equipe educacional; Seção I – Da Equipe Gestora; no Regimento Escolar comum das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (2010), são atribuições do Orientador Pedagógico:

> Art. 44. São atribuições do orientador pedagógico, além das previstas na legislação vigente:
>
> I - coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional;
>
> II - coordenar a construção e subsidiar a implementação da proposta curricular da unidade educacional, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e as políticas educacionais da SME;
>
> III - orientar e acompanhar o planejamento e a execução do tra-

balho educativo das equipes docente e de monitores infanto juvenis e/ou agentes de Educação Infantil;

IV - participar efetivamente das reuniões de trabalho juntamente com os coordenadores pedagógicos;

V - orientar e acompanhar o processo ensino aprendizagem;

VI - coordenar ações para a aquisição de materiais pedagógicos;

VII - promover ações e projetos de incentivo à leitura;

VIII - incentivar e planejar, com os demais integrantes da equipe educacional, o desenvolvimento de atividades nos laboratórios e o uso de tecnologias no processo ensino aprendizagem;

IX - coordenar os processos de representação docente e discente para cada turma;

X - construir, com os integrantes da equipe educacional, estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;

XI - orientar, coordenar e acompanhar a avaliação processual dos alunos;

XII - orientar, coordenar e acompanhar os processos de classificação e de reclassificação, de adaptação de estudos, de recuperação de estudos, de revisão dos resultados finais de avaliação e de terminalidade específica na Educação Especial;

XIII - orientar e acompanhar os registros e a prática pedagógica dos profissionais da unidade educacional;

XIV - orientar e acompanhar o professor de Educação Especial nas atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, AEE.

Prestei o concurso no final de 2008. Em fevereiro de 2009, fui convocada para a atribuição. Pedi afastamento por dois anos sem remuneração na rede municipal de Sumaré, para poder me dedicar inteiramente a este novo desafio: o constituir-me Orientadora Pedagógica.

Na primeira atribuição, eu havia escolhido uma escola de Educação Infantil. Devido a um recurso, a atribuição foi cancelada e em abril, uma nova atribuição foi realizada.

Desta vez, escolhi uma escola de Ensino Fundamental, tendo o cuidado, porém, de atuar com os anos iniciais, uma vez que já tinha experiência com este nível de ensino. Pedi exoneração do meu cargo de professora de Educação Infantil da rede e estou nesta mesma escola desde então.

Como toda mudança, esta foi mais uma etapa difícil na minha profissão (e ainda o é, muitas vezes). De repente, me vi em um espaço-lugar diferente da sala de aula. Logo que cheguei, busquei demonstrar a ideia de gestão democrática, que sempre perpassou minhas ideias e ações enquanto docente, embora nem sempre tenha tido uma contrapartida de todas as gestões pelas quais passei, como coloquei no início deste texto.

Hoje, mais do que nunca, após cursar o CEGE, acredito que a gestão da escola só será positiva se for realmente democrática e participativa, como vimos em diver-

sos textos das disciplinas do curso. Por exemplo, destaco a GE 01 - Gestão Escolar; no decorrer desta disciplina, refletimos sobre a questão da "administração" ou "gestão" da educação e vimos a diferença entre "gerir uma empresa, um produto" e "administrar, coordenar pessoas, mentes e vidas". Também analisamos o cotidiano do trabalho do diretor e as concepções de administração escolar. Enfim, todas as leituras, os debates, as discussões, fizeram-me repensar o modo de elaborar o Projeto Político Pedagógico de nossas escolas, nossas metas, ações e expectativas (tivemos contato com o PLANPAR, software que muito pode nos ajudar nesta tarefa).

Um dos textos que mais me marcou, foi um artigo com a versão reduzida e simplificada da tese de livre-docência de Vitor Henrique Paro (1992). Neste artigo, me lembro que Paro (1992) retratava a participação da comunidade na gestão da escola pública e deveríamos analisar e comparar com a realidade que vivemos na escola. Em uma das atividades, expressei minha opinião acerca da dificuldade de implantar uma real gestão democrática, colocando que "se o diretor não acreditar que seja possível a construção de uma gestão democrática, se não houver entre ele e a equipe gestora, docente, os funcionários, alunos, família e comunidade, objetivos comuns, pouco poderá ser construído de forma democrática (refiro-me aqui, a um projeto pedagógico pensado coletivamente, no qual objetivos de ensino, aprendizagem e educacionais, metas e ações, sejam pensados, discutidos e analisados por todos e, na ausência de um consenso, aqueles desejados pela maioria tornem-se, também, objetivos, metas e ações de uma minoria, para que todos, juntos, sejam bem sucedidos)". Levei este artigo e outros, como o de Heloani e Piolli (2012), sobre "Gerencialismo, trabalho e desumanização" para os assessoramentos individuais que realizo semanalmente com as professoras, a fim de refletirmos sobre a tarefa docente e gestora, no intuito de refletirmos sobre a necessidade do trabalho coletivo, mesmo que de espaços e lugares diferentes, como é a sala de aula e a gestão.

Porém, voltando à dificuldade encontrada no início do trabalho (como Orientadora Pedagógica) posso afirmar que quando saíamos da sala de aula, mesmo propondo ao grupo de professores um trabalho de parceria (lembro que me utilizei de uma analogia com um time de futebol, onde todos seríamos "atacantes" e, se não "passássemos a bola uns para os outros", não conseguiríamos fazer gol); mesmo colocando que tinha consciência de que meu papel nunca seria julgar as ações pedagógicas destas professoras e sim, contribuir ainda mais para a melhoria deste trabalho; mesmo assim, ainda encontrei certa desconfiança e resistência.

Uma vez mais, recorri aos pressupostos de Vygotsky (1998) e iniciei um trabalho de observação ativa, de escuta, de trocas baseadas na confiança mútua e, principalmente, na mediação afetiva; tanto da minha parte, como da parte das professoras para com os alunos.

Tassoni (2000), em artigo baseado em sua pesquisa de mestrado, também destaca as ideias de Vygotsky (1998) no sentido de que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Com base em tal pressuposto, comecei a observar que os alunos das professoras notadamente conhecidas por serem "afetivas", "carinhosas", apresentavam melhor desempenho e progresso na aprendizagem, o que era relatado pelas profes-

soras nos assessoramentos, nas reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e de Conselho de Classe.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano depende das relações entre as pessoas (COLOMBO, 2002). O que reforça a ideia de que as relações que acontecem dentro da sala de aula desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno de forma global, seja nas relações entre as próprias crianças ou entre estas e o professor. Dessa forma, a qualidade dessas interações merece ser enfatizada na sala de aula, de modo que a preocupação com o afeto pelo outro e pelo que se faz esteja sempre presente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, retomo a questão da mediação em Vygotsky (1998), pois se a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico, torna-se imprescindível que tenhamos consciência de que existe – no espaço pedagógico escolar, dentro e fora da sala de aula – um tipo especial de relação, que envolve o professor e aluno na mediação e apropriação do saber e, diferentemente das concepções tradicionalistas, a posição do professor nesta relação é de mediador e não "detentor do saber, do conhecimento".

Smolka e Góes (1995), ao se referirem à ideia de mediação, representam-na como uma relação entre sujeito e objeto. "Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (p. 9).

Nesta relação, há que se ter o cuidado de, desejando a aprendizagem dos alunos, construir caminhos de despertá-los para o "querer saber, querer fazer", sem expô-los a situações de pressão e/ou constrangimento. Estudos de Tassoni (2000), também citados no Memorial de Rheder (2004), alertam que "as consequências, em termos afetivos, desse tipo de exposição, costumam ser devastadoras, pois remetem a uma história de insucessos e de constrangimento, trazendo lembranças de medo, vergonha, tensão e a um estado de ansiedade" (TASSONI, 2000, p. 44). Ainda segundo Tassoni (2000), cada nova tentativa infrutífera e cada insucesso interferem negativamente na motivação para o envolvimento com a aprendizagem.

De acordo com Tassoni (2000)

> as experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico. (p. 3)

Foi com base nas dificuldades das interações, nas queixas das professoras sobre a indisciplina, sobre o desinteresse e/ou apatia de alguns alunos pelos conteúdos escolares, que formamos – em 2010, na escola onde estou atualmente – um grupo de estudos sobre currículo e temas daí decorrentes. O grupo envolvia os professores e eu, a OP. Nos reuníamos semanalmente na escola, a fim de estudarmos o tema e levarmos o debate para o grupo nos TDCs.

Utilizamos como base do material de estudo a publicação de Arroyo (2007),

"Indagações sobre currículo - educandos e educadores: seus direitos e o currículo". Infelizmente, nem todas do grupo tinham interesse ou disponibilidade de participar, eram muitas as reclamações tanto da falta de tempo, quanto de espaço coletivo para discussões. Lembro-me de ouvir, certa vez, de uma das professoras mais antigas da escola (hoje já aposentada), que nos mais de 20 anos de sua experiência, ela sempre se sentiu muito sozinha, sem apoio, "que era cada um no seu quadrado."

Pude ver que este sentimento não é único apenas entre as professoras que oriento. Durante a leitura do memorial da colega Luzia Christina Torres Rheder (2004), observei que a autora coloca que

> Essas reações isoladas não são suficientes, antes, é necessária a busca de soluções para esses problemas e dificuldades. Porém, o processo solitário de busca de novas alternativas é, na maioria das vezes, desanimador, pois os resultados, quando alcançados, acabam se limitando ao espaço da sala de aula, de forma individual. Compartilhar com a equipe pedagógica as esperanças, as dúvidas e as inquietações surgidas nessa busca da melhoria do ensino, parece ser a forma mais coerente de vencer as dificuldades e partir para a construção de mudanças consistentes. Esse fortalecimento do professor, com certeza, se reverterá para os alunos, na medida em que o processo de ensino/aprendizagem passa a acontecer de forma mais integrada dentro do espaço escolar. (p. 82)

Neste grupo, os temas mais discutidos foram a necessidade do trabalho coletivo bem como a questão do currículo, problematizando a fragmentação de conhecimentos e saberes em disciplinas, currículo este dotado, muitas vezes, de conteúdos distantes e sem significado para os alunos; também abordamos a divisão dos tempos das aulas e dos espaços escolares; enfatizando quais as possibilidades reais de mudanças neste currículo e como refletir sobre nossas práticas poderia melhorar nossas ações cotidianas.

Foram momentos difíceis, pois não é fácil analisar a si próprio. Mas, para Shön (1997), a utilização do conceito "reflexão na ação", propicia ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção profissional e, a realização da "reflexão sobre a reflexão-na-ação", possibilita a investigação de sua prática de ensino, levando-o a transformação.

Por isso, digo que foram momentos muito produtivos: o contato com outros olhares, outros pontos de vista, a troca de experiências, o compartilhar. Acredito que estes também foram momentos de desenvolvimento da afetividade nas relações interpessoais (professor-professor, professor-gestor) e, embora não tenha realizado nenhum estudo investigativo mais específico, percebia, no decorrer das discussões, mudanças na forma de agir docente, no modo de fazer a mediação junto aos alunos, a fim de que a aprendizagem ocorresse de fato e com sentido; ou seja, porque não dizer que houve, também, uma melhora na forma de mediação e, consequentemente, maiores laços afetivos foram produzidos com nossos alunos.

Por uma questão burocrática, não houve continuidade do grupo de estudos no ano seguinte.

Nos últimos anos, porém, a fim de não perder de vista a aproximação com as professoras e com os alunos, pequenas reuniões (assessoramentos) são realizadas semanalmente, ou seja, conseguimos criar um espaço-tempo para compartilhar saberes, experiências e conhecimentos. Durante estes assessoramentos, as professoras buscam me contar suas impressões sobre sua sala de aula, falam sobre seus alunos, sobre o que haviam planejado para o trabalho (conteúdos, atividades e a motivação das mesmas), me mostram estas atividades, "desabafam" o que deu certo e o que não deu e, assim, vamos construindo e reconstruindo juntas, o planejamento e a produção do saber docente e discente.

Em alguns casos, concordo com Rheder (2004) no que se refere ao fato de que alguns docentes ainda possuem uma prática muito centrada na sala de aula, se esquecem de relacionar os conhecimentos escolares com os conhecimentos extraescolares (o que contribuiria para um entendimento do mundo como um todo) e ainda demonstram resistência em buscar novas maneiras de trabalhar e avaliar os alunos.

Artigo recente de Leite (2012) demonstra as raízes históricas de alguns destes comportamentos:

> É inegável a influência secular da concepção dualista (razão x emoção) nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo. Neste sentido, os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva. (p. 357)

Mas penso que aí encontro a motivação do meu trabalho, do fazer do Orientador Pedagógico. Tal motivação foca-se em colaborar para que cada professor abandone tais influências históricas; valorize sua prática pedagógica; conscientize-se de que, para além das ordens da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das políticas públicas existentes, é possível interferir de modo positivo nas condições de ensino, principalmente se a mediação for planejada com base em relações de afetividade, nas quais o professor acredite na sua própria capacidade de transformação, de produção de saberes significativos, que tenham valor para seus alunos e consiga demonstrar, contagiar os mesmos com o sentimento de que eles também são capazes de aprender cada vez mais e melhor.

Considerações Finais

> Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. (FREIRE, 1997, p. 59)

Não é fácil sair do "senso comum", das concepções tradicionais, dualistas (que dividem o homem em razão e emoção), sair da "zona de conforto", que põe a culpa de nossos insucessos em razões externas, sejam elas leis, decretos, políticas públicas,

interesse do aluno, desinteresse da família. É difícil pensar, repensar, analisar, refletir...

Voltar-se para si mesmo, pensar em nossa trajetória profissional, constituída de muitas histórias e de incontáveis momentos (alguns de sucesso e outros, nem tanto), faz com que estes precisem ser significados, faz com que eu "tome as rédeas" de quem sou. Busquei compartilhar, neste texto, uma construção: sim, é assim que me vejo, como alguém em constante construção e reconstrução.

Se, antes do CEGE, eu achava que sabia qual o papel do gestor (seja ele supervisor, diretor, vice ou orientador pedagógico), foi somente através de leituras, discussões e debates sobre a história das políticas públicas em nosso país, sobre a lógica do neoliberalismo e dos esquemas massivos de produção de resultados, que pude analisar e compreender muitas das situações a que eu, o grupo de docentes com o qual trabalho e nossos alunos somos submetidos, como ranqueamento de índices e avaliações externas: Prova Brasil, Provinha Brasil, Prova Campinas. Por um tempo, achava que os resultados destas avaliações eram, também, o resultado do meu trabalho!

Com isso, acabava me esquecendo da época em que eu estava na sala de aula. Sei que, apesar do acúmulo cada vez maior de horário e das confusões de funções, a escola continua tendo como função principal a de ensinar. Com este trabalho, retomei momentos importantes, fundamentais para a constituição do que sou hoje, momentos em que somente a afetividade, o desenvolvimento de um trabalho voltado para aquela determinada criança, considerando sua realidade, seus saberes, valores e opiniões, puderam me ajudar.

Hoje, percebo o quanto nosso trabalho é, muitas vezes, direcionado para determinadas crenças e conteúdos e busquei, através da tomada de consciência e da reflexão, construir estratégias de "combater" algumas delas.

Sei que não existem "receitas prontas", mas acredito que através de um trabalho baseado na mediação afetiva, pode-se alcançar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, fazendo a diferença entre o "estar por estar" e o "querer estar" na escola de nossos alunos, pois este "querer estar" já é o início de uma disposição para a aprendizagem significativa.

Para encerrar, compartilho com o leitor a sensação do "inacabado", pois os temas da mediação, da afetividade e da aprendizagem são extremamente amplos e complexos. Porém, há a vontade de continuar estudando, refletindo, pesquisando, significando e resignificando minhas práticas, tendo como foco tais temas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Temas em Psicologia. vol. 1, n. 1. Ribeirão Preto, abril 1993.

ALMEIDA, Isabel Bueno de. Afetividade e condições de ensino: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da língua inglesa. Pesquisa de iniciação científica amparada pela FAPESP. Orientador: Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Tra-

balho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2008.

ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade. n, 68, p. 143-162, Campinas, 1999.

_____. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ofício de Mestre, Imagem e autoimagem. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAMPINAS. Regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas. Portaria SME Nº 114/2010. Diário Oficial do Município de Campinas: Campinas, 31 de dezembro de 2010.

COLOMBO, Fabiana Aurora. Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças de pré-escola. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.

DE VASCONCELOS, Alexandra Alves (et al.). A presença do diálogo na relação professor-aluno. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

HELOANI, José Montes e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE, n. 13, p. 30-39, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; e TASSONI, Elvira Cristina Martina. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). Psicologia e formação docente: desafios e conversa. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; e TASSONI, Elvira Cristina Martina. Afetividade e ensino. In: SILVA, E. T. (org). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Editores Associados, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em psicologia. vol. 20, nº 2, p. 355-368. Ribeirão Preto, dez 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional. vol. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação. n. 20, p. 11-30. São Paulo, junho 2005.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 73, n. l74, p. 255-290. Brasília, maio/ago 1992.

PASSOS, Mailsa. Memória e história de professores: como praticar e lembrar. In: VASCONCELOS, Geni (org.). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PATTO, Maria Helena. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queiroz, 1993.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. Psicologia em estudo. vol. 17, n. 2, p. 277-286. Maringá, 2012.

PERON, Sarah. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio A. da S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2001.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

_____. A Linguagem e o Pensamento da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994.

RHEDER, Luzia Christina Torres. A formação continuada do professor: Memórias e reflexões de uma professora em exercício. Trabalho de conclusão de Curso do PROESF. Memorial de Formação. Campinas: UNICAMP, 2004.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; e GÓES, Maria Cecília (orgs.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

SOLIGO, Ângela Fátima. Análise do preconceito racial no Brasil a partir de adjetivos e contextos. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Instituto de Psicologia-PUCC, 2001.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado em Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, Campinas, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. 6a ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1971.

A Afetividade a Favor do Trabalho Coletivo na Escola

Aline de Sousa Gabos[224]

Apresentação

Este memorial é fruto de uma importante reflexão que me foi possibilitada durante a realização do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

Durante um ano, em que substituí no cargo de vice-diretora, pude vivenciar fortes momentos que me levaram a refletir sobre as relações entre os adultos que existem na escola e a importância da afetividade.

Sou professora de Educação Infantil e sempre acreditei que a afetividade deveria permear todas minhas ações, seja com as crianças ou com os adultos, no caso os pais. Mas nunca me passou pela cabeça a relação com a gestão e meus pares (professores, agentes/monitores). Apesar de ter vivido muitos conflitos nessas relações, nunca parei para pensar na dimensão afetiva desses fatos.

Tentarei elucidar essas vivências buscando encontrar um viés entre as relações afetivas vividas entre os adultos na escola e o trabalho coletivo.

Inicialmente, irei apresentar uma breve retrospectiva da minha chegada na gestão e um pouco das dificuldades encontradas que justificarão o tema proposto.

Em seguida, vou buscar apoio em teóricos para melhor compreender a afetividade e o trabalho coletivo que nos leva a uma gestão democrática.

Para exemplificar, vou fazer recortes de experiências vividas e refletir sobre a dimensão afetiva implícita nelas.

Encerrando, farei uma reflexão sobre o que podemos propor para que a escola busque relações mais felizes e, com isso, um clima organizacional mais favorável a boas práticas.

1. Como tudo começou

> O saber que não vem da experiência não é realmente saber. (VYGOTSKY, 1989, p. 75)

Durante o tempo que substituí a vice-direção, vivenciei situações cotidianas que muito me afetavam no papel de professora e que mudaram minha forma de pensar e agir.

Estar na gestão de uma escola é, ao mesmo tempo, uma experiência difícil e encantadora. Difícil por conta da grande demanda burocrática, falta de apoio operacional na secretaria, falta de possibilidade de ação em algumas situações por conta

224 Iniciei o CEGE realizando a substituição no cargo de Vice-Diretora no CEI Lídia Bencardini - Masseli no Jardim Capivari e encerrei o curso no meu cargo efetivo de Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Célia Pereira na Vila San Martim.

de determinações superiores, entre outras situações que nos afastam da organização pedagógica que julgo ser tão importante. Encontrar a forma de equilibrar os dias e não se afastar do grupo é extremamente complexo e desafiador. Mas, também, é encantador poder experimentar gerir um grupo com tanta diversidade de formação e experiências, contribuir para que novos projetos sejam concretizados nas salas de aula, tentar trazer um pouco de conforto e apoio aos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

Todos os gestores foram professores, porém eu ainda sou professora, pois meu cargo é esse. Além disso, sou professora de Educação Infantil e substituí no mesmo segmento, o que facilitou muito a minha contribuição para a equipe e contribuiu para minha formação docente.

A escola em que atuei na gestão enfrentava muitos problemas, como falta de funcionários, superlotação por causa das matrículas por ordem judicial e um grupo de profissionais no qual se relacionar era muito difícil (a maioria estava na escola há mais de 15 anos).

Cheguei removida para assumir um Agrupamento 2 (crianças de 1 ano e meio a 3 anos) com 36 crianças matriculadas, inicialmente (essa sala terminou o ano com 40 crianças). Enfrentei muitas dificuldades para iniciar o trabalho coletivo, que acredito ser importante, com os monitores do grupo, pois eles acreditavam que não faziam parte do trabalho pedagógico. Aos poucos, consegui alguns progressos.

Nesse sentido, cabe citar que:

> Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho o coletivo pressupõe o estabelecimento de relações intersubjetivas edificantes de reconhecimento que situa o trabalhador como sujeito para si. A abordagem do sujeito, nessa concepção, não quer ficar restrita aos conflitos individuais entre a dimensão desejante do sujeito e os ditames impostos pela organização, mas situar este no coletivo na sua dimensão histórica de potencial transformador da organização do trabalho patológica. Há nesse ponto, uma total confluência dessa abordagem com a perspectiva habermasiana sobre o fortalecimento da esfera pública e dos espaços democráticos (razão comunicativa) como estratégia para a humanização das relações e da politização do espaço de trabalho. (HELOANI e PIOLI, 2012, p. 38)

Logo me envolvi com a diretora, que também chegara de remoção, e junto a ela decidi assumir a substituição da vice direção.

Por tudo que sofri na sala de aula nos poucos meses que fiquei naquela escola, meu maior objetivo era acolher os educadores como um todo e ajudá-los a perceberem a importância de sua participação efetiva na formação das crianças. Para isso, muitas vezes, entrei nas salas com falta de funcionários para ajudar nos cuidados com a higiene (trocas e alimentação), mostrando, através de atitudes, que a gestão pode ser solidária às dificuldades e que juntos podemos buscar formas de, ao menos, amenizar nossas angústias.

Realizamos o projeto das festas de aniversário, em que as crianças eram convidadas a participar da organização, e fizemos lindas festas. Aos poucos, o grupo me

aceitou e acredito que pude contribuir com muita coisa.

Todavia, ficou em minha memória a dificuldade com o trabalho coletivo. Temos, na escola, um grupo muito heterogêneo. Os agentes de educação infantil/monitores possuem formações diversificadas e, com isso, visões muitas vezes antagônicas do processo educativo. Administrar essas diferenças de forma a torná-las positivas e produtivas é um processo muito complicado. As reuniões eram intermináveis, os assuntos não conseguiam ser concluídos de forma tranquila e coesa, a agressividade nas falas de alguns me incomodava muito.

Dessa forma, era possível observar que, assim como explica Vygotsky (1989) existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as ideias contêm, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere (VYGOTSKY apud LA TAILLE, 1992, p. 77).

Disso tudo, muito foi possível aprender no que se refere a ser professora e ser afetiva com a gestão. Trago a afetividade, pois sempre acreditei que esse era o elo fundamental para que a relação professor-aluno fosse estabelecida e a aprendizagem acontecesse de fato. E hoje, percebo que falta solidariedade e atitudes positivas e construtivas por parte dos profissionais para com a gestão e muitas vezes com os pares também. Como diz Leite (2008):

> a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida. (p. 18)

Fui removida para outra escola e, hoje, consigo ser muito mais solidária com a gestão e contribuir positivamente, devido à experiência vivenciada. A escola em que desempenho minhas atividades profissionais enfrentou uma grande dificuldade com o grupo por conta das remoções dos agentes de Educação Infantil que não se concretizaram no início do ano pela falta de funcionários. Percebi uma agressividade nas atitudes desses que fez os dias parecerem intermináveis. A gestão tentou, a todo custo, mostrar que era solidária à situação deles, mas que nada podia fazer diante de determinações da Secretaria de Educação. Porém, eles pareciam cegos, como eu fui um dia. Agiam de forma egoísta, talvez por falta de oportunidade de estar do outro lado.

Quando escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o curso de graduação, o assunto era a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Analisei os fatores motivadores para que eles frequentassem um projeto aos sábados e identifiquei a afetividade como sendo o principal elo, pois o que os prendia no projeto era o fato de serem ouvidos e significados como sujeitos. Nesse trabalho, me deparei com um autor que me faz refletir a todo momento sobre o que é ser adulto e, até hoje, me ajuda a buscar formas de compreender a enfrentar as dificuldades nas relações coletivas da escola com os adultos. Ou seja, Léon (1977), que defende que o adulto deve ser conhecido para que possa ser mais bem formado. Ser adulto é muito complexo, envolve uma forma estável no plano físico, dificuldade na assimilação no plano intelectual devido à maior exigência em associar a teoria com a prática, a maturidade

marcada pela responsabilidade de ser independente no plano da personalidade, entre outros aspectos.

Porém, para que o movimento de busca ocorra, é indispensável que os homens sejam considerados como seres incompletos, como diz Paulo Freire (1996). Aqui cabe uma reflexão sobre a minha passagem pelo CEGE, curso de especialização disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campinas e realizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi a certeza de que tenho muito a aprender que me trouxe até esse curso. Durante toda a experiência vivida, muitas dúvidas cercearam meu pensamento cotidiano e eu precisava buscar a teoria e troca de experiências para tentar compreender melhor esse mundo da Gestão Escolar em que estava imersa, mesmo que provisoriamente. Pois acredito que mesmo estando na sala de aula, é importante saber como a escola é organizada, uma vez que todos fazem parte dela e a representam.

Retornar à UNICAMP foi um grande presente, pois desde que me graduei poucas vezes pude estar nesse local que foi o berço da minha formação docente. Reencontrar alguns professores e poder compreender suas falas de uma forma que no passado não foi possível por não ter vivido a prática, foi formidável.

Durante as disciplinas, muito pude conhecer sobre legislação e, principalmente, sobre o percurso da escola para chegarmos no que temos hoje. Mas o que mais contribuiu para a minha formação e para a solidificação das minhas suposições acerca do trabalho coletivo, foram as discussões sobre os problemas da escola e a troca de experiências, tanto entre gestores, como com os docentes das disciplinas. O grupo esteve muito coeso e comprometido durante todo o curso. A impressão que tive foi de que todos estavam em busca de alternativas e estratégias para encontrar formas de melhorar o cotidiano sofrido da escola e, com isso, trazer à tona a qualidade suprema de que somos capazes, pois possuímos, sim, uma equipe de profissionais ímpar nas escolas, só precisamos conseguir extrair o melhor deles e todos sairão ganhando.

2. Afetividade

Existo e sinto, logo penso.
(António Damásio, 1995)

Falar de afetividade é algo muito especial para mim. Desde o meu início no mercado de trabalho, aos 14 anos, sempre tive como base a importância da relação com o outro de forma positiva. Escolhi cursar Pedagogia por conta das minhas relações afetivas com meus professores durante minha infância e adolescência. Viver essas experiências me motivou a ser uma professora como eles foram e fazer a diferença na vida das crianças.

Ainda na faculdade, tive a oportunidade de atuar como estagiária em uma sala de alfabetização do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) e lá vivi uma das mais ricas experiências. Tinha alunos de mais de 80 anos e não compreendia por que, agora, buscavam aprender a escrever e ler. Por isso, fiz meu TCC buscando entender o que os trazia até o projeto. Sob a orientação da professora Dra. Sônia Giu-

bilei, pude compreender melhor o processo de aprendizagem do adulto e cheguei à conclusão de que o que os motivava eram as vivências de escuta e de participação, pois eles podiam ser atores do processo de aprendizagem, o que era bem diferente das experiências anteriores. Assim, estabelecemos uma relação entre alunos adultos e professores extremamente positiva e favorável ao aprendizado. A partir disso, a afetividade passou, mais ainda, a ser algo que eu acreditava como sendo fundamental no processo de aprendizagem.

Quando iniciei a minha carreira docente, em 2008, logo após me formar como pedagoga, tudo fez mais sentido. Não conseguia imaginar ser professora sem ter uma boa comunicação com os pais, por exemplo. Recebia aquelas crianças pequenas (iniciei em uma sala de crianças de 2 a 3 anos) e via nos olhos dos pais as lágrimas por estarem se distanciando de seus filhos. Por isso, sempre os acolhi com muito afeto e respeito. Acredito que essa minha atitude fazia com que os pais sempre confiassem no meu trabalho e a adaptação das crianças fosse tranquila.

Enfim, falar de afetividade é algo muito especial, pois minhas atitudes pedagógicas são sempre planejadas com esse foco, sempre buscando relações significativas (positivas) e de parceria, seja na relação com as crianças, ou com os adultos (pais, professores, gestão, funcionários).

Freire (1996) é um teórico com o qual me identifiquei muito, pois ele diz o que sempre acreditei: que a seriedade do nosso trabalho ou relações não está dissociada da afetividade, como muitos acreditam. Ser afetivo é, também, ser sério e comprometido com o que se faz, desde que a ética esteja presente.

Devemos estar felizes em realizar nosso trabalho e o bem querer ao outro, seja quem ele for, uma criança ou um adulto, não pode ser esquecido. É preciso lembrar que:

> É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes... (FREIRE, 1996, p. 144)

Essa dualidade entre razão e emoção é histórica, porém, muitos teóricos já derrubaram a lógica de que a razão se sobrepõe como uma dimensão superior e trazem as duas esferas como sendo indissociáveis, trata-se de uma concepção monista. Tanto o pensar como o sentir constituem o homem e, portanto, definem suas atitudes. Tanto Vygotsky (1991), quanto Wallon (1971), defendem que a as manifestações emocionais são inicialmente orgânicas, ampliam-se e tornam-se complexas conforme o indivíduo desenvolve-se na cultura, ou seja, conforme as interações ocorrem e o sujeito constitui-se (LEITE, 2012) .

O relacionamento interpessoal é muito intenso na escola e jamais podemos nos esquecer que o outro também tem seus sonhos e vivências; assim, todos podem contribuir para uma escola melhor. Todos ensinam e todos aprendem, simultaneamente: educadores, educandos, pais e gestores.

A questão da moralidade está muito presente nessas relações, pois a seriedade destas perpassa a ética e a moral. Não posso utilizar os sentimentos para jus-

tificar atitudes discriminatórias e que privilegiam apenas alguns. Por isso, acredito que as duas concepções são complementares. Em ambas, as pessoas precisam ser respeitadas e ouvidas, em busca de uma parceria e positividade no clima escolar. E isso tudo vai se constituindo ao longo das experiências vividas, não é nato, é preciso sentir e ressignificar a cada minuto.

> Piaget volta à questão da moralidade, considerando a hipótese de que há um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e afetivo, ambos objetos de reorganizações ao longo da evolução psicológica. (LA TAILLE, 2006, p. 17)

Vários teóricos sérios pesquisaram a respeito dessa relação e Piaget (apud LA TAILLE, 2006) traz uma grande contribuição ao dizer que o adulto desenvolve suas características psicológicas ao superar cada fase de sua vida, assim, não há ausência de uma ou outra capacidade, há o desenvolvimento de cada uma de acordo com as situações vividas (LA TAILLE, 2006, p. 15).

O pensar crítico está relacionado à essa questão, pois o indivíduo deve utilizar essas capacidades para compreender as regras impostas pela sociedade e melhor aplica-las. A compreensão da afetividade está nas mãos de cada um, pois todos têm a capacidade de desenvolvê-la. Como as experiências podem contribuir para o seu aprimoramento, há um grande reforço envolvido quando temos uma escola em que as pessoas pensam no bem uns dos outros. As chances de termos práticas extremamente afetivas em todas relações só aumentam, seguindo essa lógica.

> Assume-se, como pressuposto, que as relações que se estabelecem entre sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador também são profundamente marcadas pela dimensão afetiva, uma vez que produzem impactos subjetivos no sujeito. Tais impactos podem gerar movimentos de aproximação ou de distanciamento entre o sujeito e o referido objeto de conhecimento. (LEITE, 2012, p. 355)

Como diz Dantas (1983), a "introspecção" que Wallon (apud DANTAS, 1983) traz como sendo o conhecimento de si ou a consciência que contribui para pensarmos o quão se tornam importantes os espaços de reflexão para que o sujeito possa encontrar as razões de sua conduta e os sentimentos que expressa nelas. A intencionalidade em nossas ações remete diretamente aos nossos sentimentos. Todavia, cada sujeito é passível de mudanças ao buscar a melhor forma de relacionar-se, pois ninguém age da mesma forma para sempre, pois "uma sensação não se mantém idêntica a si mesma, embora o objeto que a provoca seja sempre o mesmo" (DANTAS, 1983, p. 57).

Acredito que o foco das nossas ações está sendo contraditório aos nossos objetivos pedagógicos e, com isso, temos criado um espaço de não criação no campo das relações entre os adultos, o que empobrece muito todo cotidiano vivido. Essas ações, a que me refiro, são aquelas em que não há busca de construção coletiva, em que há busca de prestígio pessoal a qualquer custo, por exemplo. Muitas vezes, o profissional se sente no direito de passar por cima de uma equipe de trabalho para dizer que fez algo sozinho e isso está presente em todo tipo de organização de trabalho, não só na escola. É preciso ter respeito pelo outro e se sentir parte de um

grupo, pois acredito que todos os profissionais de uma escola constituem um grupo e sem isso nada seria possível. Outro aspecto importante é a abertura para o novo. O profissional da educação precisa ter em mente que aprender coisas novas é fundamental para o desenvolvimento do homem e isso o incluí. A todo momento, podemos viver algo diferente e repensar uma antiga convicção, ou até mesmo uma concepção importante para o trabalho. Se pensarmos em atitudes nesse rumo, de boas relações, de parcerias, compartilhando vitórias e insucessos, penso que seria mais fácil encontrar boas práticas pedagógicas e apoio emocional para todos.

3. Trabalho coletivo na escola

A identidade de uma instituição escolar a torna singular
(José Luís Sanfelice, 2009)

A escola tem a sua identidade e ela é constituída por todos os profissionais que ali estão envolvidos, além das famílias e crianças. Quero destacar, aqui, a importância de pensar e refletir sobre em que tipo de instituição estamos trabalhando.

Devido à grande diversidade de formações e concepções, temos, no ambiente escolar, objetivos e propostas muitas vezes divergentes. Existe uma grande dificuldade em gerir esse grupo de forma a se ter um ambiente positivo, favorável a construção do novo.

> O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distante da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar. (SANFELICE, 2009, p. 192)

É impossível se pensar no contexto do trabalho coletivo sem perpassarmos pela conceituação de Gestão Democrática. Democrático incita a participação, o que antagoniza o termo burocrático, que incita controle e criação de regras. A Gestão Democrática, então, deve possibilitar a articulação das ideias, oriundas de diferentes culturas, como as que temos na escola, criando espaços para o diálogo e construção coletiva da escola (BRYAN, 2009).

O gestor é o elo fundamental para que isso ocorra. Assumirei aqui, o gestor como um mediador que, segundo Oliveira (2005), será responsável pela intervenção necessária para que o sujeito se aproprie do objeto. Essa relação não é direta, ela carece de uma mediação. Diante disso, temos uma relação social, portanto a atividade coletiva se faz presente, fundamentalmente. Como assumimos anteriormente o pressuposto de que somos seres inacabados, mesmo quando estamos falando de adultos como é o caso, vale ressaltar que o processo de mediação sofre alterações a todo momento, pois as funções psicológicas mais sofisticadas vão se constituindo conforme o desenvolvimento do indivíduo.

> A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com os outros homens que o indiví-

> duo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 2005, p. 38)

Assim, as relações intensas que vivenciamos na escola são importantíssimas no nosso desenvolvimento e, por isso, chamo a atenção para a qualidade dessas interações. Presencio, cotidianamente, conflitos onde as partes não respeitam a cultura do outro, deixando de lado qualquer traço de afetividade com impactos positivos nas relações. Precisamos, urgentemente, pensar nas iniciativas cotidianas simples e persistentes que, segundo Romão (2011), são o que pode possibilitar as grandes transformações. O autor faz essa afirmação pensando na sala de aula como sendo o início dessa transformação. Mas hoje, após viver esse movimento de ir e vir da gestão, penso que as relações do trabalho coletivo na escola devam ser priorizadas, porque acredito que teremos forte impacto na motivação dos nossos profissionais e, naturalmente, nas práticas em sala de aula. Ainda sob os dizeres de Romão (2011), reflito sobre a eficácia da transformação social que a escola se propõe a realizar ou a que se deseja que ela realize. Precisamos de uma escola cidadã para formar cidadãos, sem hierarquizações dos atores escolares. O gestor pode seguir seu trabalho por essa linha. Não penso que seja fácil, pois o trabalho democrático é demorado, mas acho que com empenho torna-se possível, nas pequenas ações, dar voz para todos e em conjunto instituir as ações.

> O controle ou a permissividade são substituídos pela negociação, pela mútua persuasão, legitimadas pelas descobertas compartilhadas e pela racionalidade dos avanços, metódica e sistematicamente, perseguidos... Um espaço de respeito pelas diferenças. (ROMÃO, 2011, p. 88)

É esse o foco que devemos procurar, ou seja, o foco da participação. Assim, a escola passará a ter mais representatividade por parte dos seus profissionais que, de fato, se sentirão parte dela e por ela lutarão, pois temos um grupo de profissionais de alta qualificação dentro das instituições. Penso que extraímos muito pouco desse potencial para a constituição do trabalho coletivo.

Contudo, para que isso ocorra, faz-se primordial o apoio político, pois vivemos, hoje, um processo de diminuição dos espaços para discussões coletivas, o que anda na contramão de minhas proposições. Digo isso ao refletir sobre os momentos que havia no calendário escolar da Prefeitura Municipal de Campinas para formação dos profissionais da escola e avaliação do trabalho, que neste ano foram suprimidos, o que nos fez muita falta. Para o grupo se instituir como grupo, é preciso estar junto, mas na dinâmica cotidiana da escola não é possível todos estarem juntos, uma vez que há turnos de trabalho e muitos não se encontram. A conquista desses momentos foi histórica, uma grande luta dos educadores, e agora nos vemos novamente perdendo esses espaços. “Não se pode esperar, contudo, que o novo, necessário para dar conta dos imensos e profundos desafios postos para os educadores, germine e desabroche nesse contexto” (BRYAN, 2009, p. 52).

Agora, destaco a importância das relações afetivas desenvolvidas de forma positiva. Diante de todo o exposto, temos um cenário desfavorável para a gestão ser democrática e criar um espaço de trabalho coletivo como deve ser. Porém, muitos gestores não conseguem perceber que através das relações, mediadas por eles, é possível "tocar e amparar" os profissionais com a afetividade. Nos pequenos gestos, pois, "é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido (...) o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno" (LEITE, 2008, p. 31).

4. Recortes da experiência

> Só através da ação coletiva é que se pode encontrar a forma adequada para dar conta dos objetivos a serem alcançados. (Newton Antônio Paciulli Bryan, 2009)

Para exemplificar o que estou defendendo nesse memorial, vou relatar algumas situações que vivenciei durante os 6 anos em que atuo na Prefeitura Municipal de Campinas.

Iniciei minha carreira na docência logo após me formar pedagoga, pois antes trabalhava na área comercial de uma empresa. No primeiro ano, trabalhei em uma escola particular de Paulínia-SP e, no ano seguinte, iniciei minha carreira na prefeitura.

Na prefeitura, minha primeira turma foi um Agrupamento 1 (crianças de 1 ano a 1 ano e meio). Estava chegando cheia de receios e, de cara, encontrei este pequeno grupo para eu gerir: os agentes/monitores de Educação Infantil[225] do setor. Foram muitos conflitos, pois alguns tinham uma formação em outras áreas e, mais do que isso, todos tinham experiências diferentes de vida e traziam concepções diversas sobre a infância, a criança e, por consequência, do trabalho que iríamos realizar com aqueles bebês. Uma das agentes era fonoaudióloga e havia se mudado para a região em virtude da carreira profissional do marido e deixara um cargo na sua área em São Paulo para estar perto da família. Porém, percebia uma grande angústia dela por estar exercendo aquele cargo que, para ela, era muito inferior à sua formação e experiência. Esse foi meu primeiro contato com a dificuldade do trabalho coletivo, pois ela depositava em mim, a autoridade próxima, suas frustrações. Entretanto, eu tinha dificuldade em exercer essa autoridade que, na verdade, era apenas pedagógica, porque tudo era muito novo. Foram discussões muito intensas e ela acabou decidindo se exonerar para se dedicar ao filho. De tudo isso, tirei uma grande lição: lidar com as diferenças vai muito além de ter respeito, é preciso saber ouvir e democraticamente construir o trabalho coletivo, seja de uma escola ou de uma turma.

Na mesma escola, na qual fiquei por 4 anos, vivi uma relação bastante conflituosa com a Orientadora Pedagógica. Esta é uma profissional muito qualificada e que

225 Os monitores/agentes de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas, ingressam com o Ensino Médio como exigência de formação, ou seja, muitos possuem graduação em diversas áreas, como dentistas, advogados, fonoaudiólogos, geólogos, biólogos, entre outros. No último concurso, em 2014, foi atribuído pontos para quem tinha experiência com crianças e, ao que parece, estamos recebendo nas escolas profissionais mais cientes do trabalho com a primeira infância e que devem permanecer no cargo por mais tempo do que os demais com formações diversificadas.

apoia o trabalho pedagógico como jamais encontrei na rede. Contudo, ela possuía algumas características pessoais (era muito difícil mostrar a ela que as suas convicções poderiam ser outras diante de outras vivências, não era uma pessoa aberta para novas ideias) que dificultavam o trabalho coletivo democrático e isso me incomodava muito. Por exemplo, em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), o grupo estava pensando na organização da nossa festa caipira. Todos queriam ajudar. Nosso grupo era muito comprometido com o trabalho e vestiam, de verdade, a camisa da escola. No ano anterior, havíamos percebido que as famílias ficaram um pouco desajeitadas por não terem onde sentar com seus filhos para se alimentarem. As mesas estavam apenas no refeitório, onde acontecia o bingo. Assim, propusemos que fossem alugadas mesas para distribuir pelas laterais do pátio e essa proposta era geral, todos concordaram. Porém, ela não achou uma boa ideia e simplesmente tirou a possibilidade da discussão, alegando falta de recursos. Em seguida, uma professora sugeriu acrescentar milho verde no cardápio, pois era barato e as crianças gostavam muito. Novamente o grupo apoiou e ela não acatou. Como éramos um grupo politicamente muito bem articulado e acostumados com essa postura, que contradizia todo discurso da escola, fomos atrás de patrocínio e conseguimos as mesas por preço de custo na comunidade. O diretor se encarregou de conversar com ela e as mesas e o milho fizeram parte de nossa festa. E foi um sucesso! Dali em diante, em todas as festas as mesas e o milho estão presentes. Esse foi apenas um recorte, mas ilustra a minha vivência latente com uma gestão que se dizia democrática, mas que na hora da discussão coletiva tinha muita dificuldade em ouvir o outro e construir juntos o novo. Essa gestora possuía características que dificultavam a construção coletiva e o clima de trabalho. Quando era necessária sua presença, era bastante tenso. Não se tratava de uma situação pontual, mas sim de uma característica pessoal que prejudicava muito sua atuação profissional. Na época, discuti muito, e hoje consigo perceber que faltou, de ambas as partes, disposição para o diálogo na relação. Por mais que a gente queira, é muito difícil, na hora do conflito, perceber as pequenas nuances que fariam a diferença. Por isso, reforço a importância de espaços para reflexão coletiva, onde um pode ajudar o outro na busca de relações positivas e construtivas. Mas, reforço também a importância de nos abrirmos para essas reflexões, pois acredito que só assim o diálogo ocorra de verdade, como no meu caso e da orientadora em questão, conversávamos, mas não conseguíamos construir nada juntas e a culpa não é só dela ou minha, nós duas não conseguimos estabelecer uma relação positiva.

Quando me removi, cheguei em uma nova escola com um grupo completamente diferente. A escola era muito antiga e o grupo também. A maioria estava ali há mais de 15 anos. Os novos traziam novas formas de pensar o trabalho e os mais antigos não conseguiam se arriscar nesse novo mundo proposto. O diálogo era mínimo, mas não porque ninguém tentava falar, mas porque faltava o hábito de ouvir.

Com a chegada da nova diretora, que tinha de fato atitudes democráticas em prol do trabalho coletivo, algumas coisas foram mudando. Me uni a ela e assumi a vice-direção. A primeira grande mudança, que foi muito marcante, foi com relação às festas de aniversário. Antes, a escola tinha a festa mensal, com uma mesa alugada, como aquelas de buffet, e com refrigerante, que era solicitado aos pais. A nova diretora propôs, em uma reunião coletiva de planejamento do Plano Político Pedagógico, que as festas fossem construídas com e pelas crianças, havendo uma divisão dos me-

ses pelas turmas para não sobrecarregar ninguém. Propôs, ainda, que o refrigerante fosse eliminado das festas, diante do caráter educativo que essa ação trazia para as crianças e do nosso compromisso com a oferta de uma alimentação saudável. O grupo foi muito relutante e os entraves expostos foram muitos. Apesar de todo empecilho apresentado, a diretora pediu que o grupo experimentasse viver essa experiência e, talvez, nesse momento, pela autoridade que ela exercia, aceitaram.

Nesse momento, a diretora precisou deixar de lado a democracia para que as pessoas se abrissem para conhecer a nova proposta e, a partir disso, pudéssemos repensar o modelo de festa, pois estávamos colocando em risco a saúde dos bebês da escola ao servir refrigerante para crianças de 0 a 5 anos de idade, por exemplo. Por mais que ela tenha levado dados do ministério da saúde, apresentado o vídeo "Muito além do peso" que trata do assunto, e ter ressaltado a nossa importância na formação de bons hábitos nas crianças, o grupo era irredutível.

Tínhamos, nessa comunidade, um conselho de pais muito ativo e participativo e, logo, pediram uma reunião com a direção para falar das festas, pois as notícias das alterações haviam chegado até eles. A diretora os recebeu com muita delicadeza e os ouviu prontamente. Os pais argumentaram que as crianças gostavam muito do refrigerante e esperavam ansiosos pela festa bonita com a mesa de buffet e refrigerante. Após ouvir todos, a diretora colocou seus objetivos pedagógicos e falou do modelo de festa que estávamos apresentando como sendo "bonita" para as crianças e que elas poderiam aprender a apreciar suas próprias produções e perceber que uma festa legal pode ser simples e produzida por e com elas. Já com relação ao refrigerante, colocou todos os dados de saúde e perguntou se as crianças bebiam refrigerante em casa e todos afirmaram que sim, quando a pergunta foi se bebiam suco, poucos afirmaram oferecer. Assim, explicou a importância de a escola proporcionar experiências educativas com relação a alimentação saudável e que precisávamos deixar as crianças perceberem que uma festa bacana também pode acontecer com suco. Não foram todos que concordaram, mas, novamente, ela pediu que deixassem as crianças viverem a experiência para depois avaliarmos.

A primeira festa aconteceu e as professoras pediram para as famílias enfeitarem desenhos para colocarmos nas paredes. O resultado foi surpreendente! Quase todas participaram e as paredes da escola ficaram tomadas pelas produções das crianças com suas famílias.

Depois dessa festa, tivemos uma reunião de conselho e o assunto do refrigerante veio à tona novamente. Os pais e alguns monitores trouxeram essa solicitação. A diretora ouviu a todos e deixou que alguns professores se colocassem. Alguns apoiaram a chegada do suco, que fazia parte do cardápio da festa elaborado pelas nutricionistas, e outros, para grande surpresa, se colocaram contra.

Neste momento, houve uma grande ruptura do trabalho coletivo que estava sendo realizado, pois, apesar de não concordarem, todos manifestaram aceitar a experiência na reunião de planejamento e, na frente dos pais, alguns se manifestaram contrários, dando a entender que a decisão não havia sido coletiva. Contudo, a diretora era muito habilidosa e, com muito tato, contornou o assunto e deu ênfase aos objetivos pedagógicos e alimentares das alterações.

Conforme os meses foram passando, pudemos sentir no grupo um ar de empolgação, por parte da maioria. Ainda havia alguns que tentavam "boicotar" o trabalho, trazendo refrigerante escondido para sua turma, por exemplo. Esse grupo de profissionais não se abria para o novo e não perceberia a seriedade dessa atitude com as crianças de sua turma, que tinham de 1 a 3 anos. Mas a maioria do grupo estava muito animada com os novos moldes e o melhor, as crianças estavam curtindo muito participar da organização das festas. Nenhuma criança jamais reclamou ou pediu o refrigerante! Bebiam o suco com alegria.

No final do ano, a gestão, da qual eu fazia parte, sugeriu organizar a última festa e acho que essa atitude foi fundamental para a consolidação das mudanças. Pois o grupo pôde perceber, através de ações, que fazíamos parte dele, independentemente de hierarquia, éramos todos responsáveis pela escola. Por fim, muitos se propuseram a ajudar e, com isso, pudemos colocar também as produções das crianças na festa produzida pela gestão, com a ajuda dos profissionais que estava em sala. Foi um grande e delicioso presente! A festa ficou linda, era uma festa dos sentidos. Bebês e crianças maiores puderam participar da alegria do momento experimentando novas texturas, cheiros e sensações.

Na mostra de trabalhos da região Sudoeste, da qual a escola fazia parte, apresentamos esse projeto com muita alegria e propriedade, cientes de que ele fazia parte da produção de um grupo e não de uma equipe de gestão. De fato, isso se concretizou, pois a equipe gestora se removeu e até hoje as festas acontecem nesses moldes.

Muitas coisas aconteceram nessa escola, com esse grupo. Esse é apenas um recorte que exemplifica o que quero dizer com relação a importância da afetividade nas relações entre os adultos da escola. A diretora sempre usou de muito afeto e respeito para conseguir concretizar as mudanças e, mesmo assim, sofreu várias retalhações, como denúncias mentirosas, carro riscado, assaltos em frente à escola etc. Contudo, acredito que esse seja um trabalho muito demorado, mas que precisa ser realizado, pois muitas pessoas desse grupo perceberam a positividade das ações e muita coisa mudou até no trabalho pedagógico com as crianças.

Há grupos em que a percepção da afetividade será mais rápida e há outros em que muitas vivências terão que acontecer para leva-los a perceber o quanto todos podem se beneficiar com um relacionamento feliz e solidário.

No meu caso, pude perceber essa importância quando me removi de uma escola que tinha como diretora uma pessoa completamente amorosa e pronta para acolher e ouvir seu grupo. Em todos os momentos, sejam eles de dificuldade ou de simples compartilhamento de conquistas pedagógicas em sala de aula, ela me ouviu e me orientou com uma doçura, respeito e solidariedade que marcaram minha trajetória e formação profissional. Espelho-me nela quando penso na profissional da educação que quero ser e na forma como quero ser vista pelos meus pares. Hoje, essa diretora se tornou supervisora da região em que trabalho e sua forma de perceber e se relacionar com as pessoas continua a mesma, o que me prova, mais uma vez, que independentemente de hierarquia ou dificuldades políticas, as relações podem, sim, ser positivas!

Considerações Finais

Após refletir sobre tudo que vivi e relatei aqui, neste Memorial, me sinto mais convicta de que sem ações positivas as relações dos adultos da escola negligenciam a construção de um trabalho coletivo e, consequentemente, de uma gestão democrática. Acredito que todos precisam se empenhar nisso, professores, agentes/monitores e gestores; pois todos são indivíduos inacabados e que podem ressignificar suas certezas com novas experiências e culturas.

Não acho que o problema da escola esteja na diversidade cultural que temos devido a diferentes formações, pelo contrário, acho que esse viés é necessário para que a escola seja, de fato, um espaço rico de construções positivas e de transformação social, só precisamos alterar o foco das relações entre os adultos para que o foco das relações com as crianças também se altere.

Fico pensando aqui, também, na relação que temos com os pais e a comunidade. Será que temos um espaço de participação democrática? Será que somos afetivos e acolhemos as angústias, medos, contribuições e questionamentos desses adultos que também compõem a escola?

Acho que temos muito o que pesquisar e refletir a respeito para, com pequenas ações, começarmos a dar uma nova "cara" para nossa escola!

Referências Bibliográficas

AQUINO, Ligia Maria Leão de. A gestão democrática nas instituições de educação infantil: questões para pensar a formação de gestores. Educação em Foco. vol. 13, n. 2, p. 251-268, Juiz de Fora, 2009.

BARROS, Flávia Regina de. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BRYAN, Newton A.P. Planejamento participativo e gestão democrática: da teoria à ação. In: BITTENCOURT, Águeda Bernadete. (et al.). Estudo, pensamento e criação. vol 3. Campinas, SP: Gráfica FE e SEESP, 2009.

DAMÁSIO, António. O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano, 12ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

DANTAS, Pedro da Silva. Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GANZELI, Pedro. Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas: Alínea, 2011.

GIUBILEI, Sonia. Trabalhando com adultos, formando professores. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 1993.

HELOANI, José Montes e PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. Revista APASE, n. 13, p. 30-39, 2012.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia. vol. 20, no 2, p. 355-368, 2012.

LÉON, Antonie. Psicopedagogia dos adultos. Tradução de Ione de Andrade e Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Nacional, 1977.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 73, n. l 74, p.255-290. Brasília, maio/ago 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: BITTENCOURT, Águeda Bernadete (et al.). Estudo, pensamento e criação. vol 2. Campinas, SP: Gráfica FE e SEESP, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. 6a ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1971.

Afetividade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: O Olhar da Gestão

Solange de Carvalho[226]

Apresentação

> O meu passado é tudo quanto não consegui ser. Nem as sensações de momentos idos me são saudosas: o que se sente exige o momento; passado este, há um virar de página e a história continua, mas não o texto.(Fernando Pessoa, 2006)

Revirar o baú das memórias para falar de nós mesmos, das construções que fizemos ao longo do caminho, dos sabores e dissabores de viver como profissional, que não deixa de ser uma pessoa que, ao descortinar o passado e compará-lo ao presente, precisa olhar o mundo de dentro para fora, o que, me parece, não é um exercício fácil: o de desnudar-se aos olhos de outros, que passarão a conhecer esta história.

Escrever implica em ter um compromisso com o leitor e conosco, com as verdades que são necessárias ao texto e não temos a certeza de que, ao leitor, as palavras surtirão o mesmo efeito que surtiram em nós, nas madrugadas mal dormidas, nos tempos em pausa buscando fatos para registrar, nas interlocuções que fizemos entre as teorias nas quais acreditamos e as práticas vividas, assim como nas mudanças sofridas ao longo desta incursão pelas idas e vindas na escrita de um memorial, de uma parte de nós que ficará, agora, visível.

Escolher, para trabalhar e viver considerável parte das horas do dia, um espaço, o escolar, que traz consigo a ideia de subversão, de mudança e de democracia, em um país que se descortina politicamente incorreto pode parecer contraditório, mas não o vejo assim.

O espaço escolar é permeado por relações entre diferentes personalidades, desejos, anseios e visões do que é o trabalho pedagógico, seus componentes, as teorias tidas como viáveis ao processo político ao qual nos colocamos a compreender. Mas, em verdade, estamos lidando com relações interpessoais. Lidar com o ser humano é um complicador, por envolver sentimentos, afetividade e posicionamentos nos quais cada um acredita e os quais defende.

Refletindo sobre toda esta carga emocional, não posso considerar que a forma como se dão as relações entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto no espaço escolar, possa estar desvinculada das reflexões acerca da prática que trago como educadora e gestora, funções distintas, mas que estão próximas entre si no que diz respeito a mediar e participar destas mesmas relações e seus desdobramentos.

Ao lançar o olhar à trajetória no Magistério, como se não tivesse percebido o correr do tempo, vejo que passei mais de duas décadas envolvida com a educação, tanto em minha formação quanto na experiência profissional acumulada ao longo

226 Gestora na área de educação na Rede Municipal de Campinas-SP.

deste período.

Julguei interessente perceber que tive o privilégio de trabalhar e conhecer estruturas em diferentes esferas educacionais, sendo elas: a federal, a estadual, a municipal e a particular. Podendo aprender e apreender com as particularidades de cada uma delas.

Na década de 90, ao egressar do Ensino Fundamental, nos eram oferecidas duas opções: a primeira era denominada Inciso (equivalente ao Ensino Médio atual); e a segunda era o Magistério. O que significava cursar o primeiro ano de um núcleo comum composto pelas disciplinas da grade curricular determinadas pelo Ministério da Educação (Matemática, Língua Portuguesa, Química, Física, Arte, Língua Estrangeira, História, Geografia, Educação Física, Biologia) e, a partir do segundo ano, dar-se-ia a escolha por uma ou outra e, no meu caso, a opção foi o Magistério, mesmo sendo este com um ano a mais que o equivalente ao atual Ensino Médio.

Como o caminho "comum" ao terminar o curso seria a escolha de alguma graduação que estivesse voltada ao espaço educacional, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no ano de 1996. Ingressei e, já durante a graduação, iniciei a concomitância entre a teoria e a prática.

No ano de 1997, tornei-me bolsista na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), a creche da universidade que atendia filhos de professores, funcionários e alunos, inclusive meu primeiro filho frequentou a unidade na qual exerci o trabalho como bolsista.

Estas Unidades de Educação Infantil ofereciam assistência total à criança em período integral, com estrutura de apoio nutricional e alimentação adequada às necessidades de cada faixa etária, respeito ao sono e ao direito do descanso da criança, amplo apoio pedagógico de orientação e materiais adequados.

Porém, o que mais marcou a experiência na UAC foi a clara afetividade como parte do contato com a criança e a preocupação sobre quão importante o estabelecimento de relações seria para o desenvolvimento global na infância.

Este primeiro contato prático findou em janeiro de 1999, porém me foi oportunizado vivenciar experiências com crianças a partir de um ano de idade, como professora e/ou auxiliar de sala, passando por todas as faixas etárias, do berçário até o que, na época, denominava-se pré-escola, oferecendo-me um panorama de como estas mesmas crianças lidavam com os adultos que as acolhiam no ambiente educacional. Estas vivências despertaram meu olhar para o papel da afetividade nas práticas pedagógicas e nas relações desenvolvidas por professores em sala de aula.

Após a graduação, eu estaria saindo, como professora ingressante, no ano de 1999, em meu primeiro concurso como professora de Ensino Fundamental, em uma 2ª série, na Prefeitura Municipal de São Carlos-SP.

Deparando-me com uma realidade completamente diferente da estrutura da Educação Infantil dentro da UFSCAR, recebi um grupo de crianças já "diagnosticadas", como era costume na época, com base nos níveis construtivistas de Emília Ferreiro (1986) – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético – , segundo os quais havia um índice de 40% de analfabetismo na turma e, por ser final de ciclo,

eu teria que aprovar ou reprovar as crianças, mantendo-as no primeiro ciclo com a reprovação, ou enviando-as ao segundo ciclo. Confesso, foi um choque de teorias, convicções pedagógicas e de realidade.

É muito comum que a grande maioria dos ingressantes na carreira do magistério comecem em escolas periféricas e demorem um certo tempo até conseguirem pontuação o suficiente para uma escola mais central ou, muitas vezes, mais próxima de onde residem.

Foi um ano difícil, último bairro da cidade, com condições precárias de infraestrutura e com a escola em seu primeiro ano de funcionamento. Neste mesmo ano, a Universidade de São Paulo (USP) fez um projeto com os professores, no qual fomos levados a conhecer, realmente, o bairro e não apenas sua descrição, apresentando-nos seus riscos, suas fragilidades estruturais e, a partir daí, fomos trabalhando o meio ambiente com as crianças e as questões de políticas públicas com a Prefeitura Municipal, pedindo para pavimentar o bairro.

Foi realizado um trabalho de acolhida dos professores, ingressantes em sua grande maioria. Depois, acolhida das crianças naquele espaço no qual conviviam e, aos poucos, o cognitivo foi tornando-se objetivo latente do trabalho para que fizesse sentido todo aquele movimento dos pesquisadores, educadores e comunidade escolar.

O fator preponderante foi que o Projeto da USP, que visava estudar as condições estruturais do bairro, acabou por estender-se à escola, que estava no início de suas atividades Assim, as pessoas começavam a buscar entender o contexto no qual estavam inseridas: o coletivo escolar e não apenas alunos ou professores.

Sair do espaço escolar e conhecer a realidade, recebendo informações sobre as características que o projeto da USP estaria abordando, sobre a estrutura física, ofereceu suporte para que fosse percebido o papel e importância da escola no processo de humanização de um espaço precário, como era seu entorno. Mas foi possível perceber que se não houvesse a disposição para acompanhar o processo desde o início, é provável que a concepção de trabalho pedagógico e humano não seria a mesma.

No ano seguinte, trabalhei no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), com outro grupo profissional, composto de professores antigos. A fala negativa era mais forte, o grupo escolar deixava muito claro que "você não tem que pensar na afetividade da criança, mas na aprendizagem". As diferenças não eram muitas, mas a gestão e os docentes partilhavam da visão de não-afetividade.

As crianças eram condenadas por chamar a professora de tia, mesmo conhecendo a questão política, entrei em choque entre a teoria e a prática, o que foi muito mal interpretado na parte da afetividade. E, hoje, ao escrever este memorial, não se faz diferente.

Questiono-me se teria, eu, argumentos para levantar questões acerca das interpretações que me foram apresentadas sobre uma obra de Paulo Freire (1997), o maior educador brasileiro, mas prefiro acreditar e tecer um comparativo à todas as teorias que nos são trazidas de forma (re)interpretada, mas sem atentar para as

diferenças de cada espaço educativo, formação de sua comunidade e necessidades específicas para conduzir o trabalho pedagógico. Nesta década o discurso do conhecimento secundarizou a questão global.

Nos anos de 2001 e 2002, em outra unidade escolar com situação social difícil; deparei-me com uma comunidade na qual havia tiroteios, policiais com frequência, pais violentos e as crianças, diferentemente do outro bairro, eram também violentas. A carência afetiva se mostrava na violência. No bairro anterior, a carência era estrutural e muitos moradores eram imigrantes.

Cabe dizer que a precariedade é colocada para acentuar a relação de afetividade negativa muito presente nas relações tensas entre as crianças e, não raras vezes, entre elas e seus professores.

Estas questões se colocam até os dias atuais aos professores e gestores ingressantes em novos concursos, exceto aqueles que tiverem a sorte de não encontrar cargos vagos apenas nas distantes periferias, locais dos quais outros profissionais conseguiram sair por remoção. Porém, geralmente, é com tais espaços e contextos que precisamos lidar ao longo da vida profissional. Encontrei crianças colocadas em todas as situações marcadas pelo tráfico e violência, como que marcadas por uma rebeldia com causa.

Para aproximarmo-nos das crianças para que acreditassem em si e em suas capacidades de poder aprender, pois haviam construído entre elas a ideia de incapacidade, buscamos a afetividade positiva como um recurso de valorização das competências individuais, de seus saberes e da capacidade de superação de dificuldades sem que, para isto, precisassem externar seus sentimentos com agressividade.

Por convicção, formação e aceitação por parte das crianças; não mostrei incômodo por ser tratada pela temida e condenada alcunha “tia”, pelo contrário, aceitava e me aproximava das crianças, conseguindo expor questões pedagógicas e ouvir suas falas, perceber suas dificuldades dentro e fora do espaço escolar. Estreitamos um laço de confiança e o resultado repercutiu no processo de aprendizagem, mas, principalmente, na confiança em si mesmos por parte das crianças que precisavam ser vistas além do estereotipado perfil da violência, que carregavam consigo.

Ao falar de Paulo Freire (1997) e sua obra “Professora, sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, posso gerar a má interpretação de crítica ao postulado do educador, porém, minha maior dúvida, o incômodo que acompanhou-me ao longo do Magistério, foi a leitura aversiva do termo “tia” no espaço escolar.

O que percebi, durante algumas leituras da referida obra, é a presença de uma postura política de Paulo Freire (1997) e, em nenhum momento, a existência de contradição entre a humanidade, a amorosidade e a educação emancipatória teorizada pelo autor. Desta forma, a afetividade positiva em contraposição àquilo que a afetividade negativa causa não pode se restringir ao uso do termo “tia”, mas ao como os sujeitos se relacionam no espaço escolar para alcançar, efetivamente, a educação como forma de liberdade, emancipatória e crítica.

Nesta mesma escola, no ano de 2011, período no qual um novo governo assumiu a gestão do município, foi instituída a eleição para gestores. Para minha grata

surpresa, meus pares incentivaram-me a concorrer à eleição. Contei, inclusive, com as professoras fazendo campanha para que a comunidade optasse por mim. Porém, os pais, por conhecerem a diretora da Unidade Escolar, optaram por ela.

No debate, ganhei votos da comunidade/família, mesmo sem conhecimento, por parte dos pais, da profissional que ali se apresentava. Foi a primeira forma de entrada democrática para a gestão pela qual passei e que reforçou que, de certa forma, meu caminhar com as crianças não destoava da concepção de educação que trazia comigo.

No ano de 2004, já estava trabalhando em outra Unidade Escolar excelente em termos de estrutura física e materiais pedagógicos, a menor na qual trabalhei. Ambiente agradável, equipe de muito tempo na unidade, três ou quatro profissionais novos, a gestora estava no cargo por eleição e nem teve concorrência. Soube que os professores incentivaram-na a ficar e ninguém a concorrer com ela. Por eleição e por aclamação – como reconhecimento ao trabalho e dedicação dela à escola e comunidade – realizando, apenas, a apresentação de seu projeto à comunidade.

O que mais chamava a atenção nesta escola era o relacionamento cordial entre a equipe, a diretora querida, entre professores, equipe de apoio e crianças. Havia um diferencial no atendimento às crianças, por advirem da zona rural. Ofereciam alimentação diferenciada por causa do horário matinal, duas por período, para atender as carências nutricionais.

Foi a última no município na qual trabalhei como professora, com uma turma de 2ª série e outra de 3ª série, mas não houve desligamento da rede municipal de ensino. Ao contrário, em março de 2005 surgiu um convite para trabalhar na Assessoria de Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação (SME), ainda no primeiro mandato do governo da época. Eu era a pedagoga da equipe, fazia visitas às crianças junto com os especialistas, orientando-os nas escolas e fazendo reuniões.

Fazia parte, também, da organização de formação na área de Educação Especial, dispendendo esforços para trazer o Curso de Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC) aos educadores do município, como uma das organizadoras do evento. Percebo esta experiência como um diferencial na trajetória que culminou na opção pela gestão como área atual.

Envolver-me diretamente com áreas diversas trouxe uma amplitude de visões que vieram a corroborar para compreender a teoria estudada na graduação, a prática inicial na Educação Infantil e as experiências no Ensino Fundamental. Permitiu perceber que a educação não pode desligar-se das pessoas e de suas relações, seja com professores, gestores, alunos ou demais integrantes da comunidade escolar.

Por exemplo, possibilitou entender a importância da inserção do Curso de Libras aos professores da rede municipal em parceria com a UFSCAR, o que aproximou a formação acadêmica da prática, movimento de extrema importância ao profissional da educação, independentemente da área na qual esteja trabalhando.

Dentro deste contexto, cabia a mim realizar o mapeamento municipal das crianças, necessidades e transportes especiais, bem como os espaços de atendimen-

to aos quais iriam. Atividades Físicas eram oferecidas como fator motivador ao desenvolvimento das crianças de Educação Especial, através de um projeto, destinado às crianças cegas, de prática de esportes e ecoterapia. Dentre as atividades diferenciadas, contávamos com cursos de Braile.

Mesmo com um trabalho amplo e prazeroso, acabei por prestar concurso para professora do Estado e, infelizmente, obriguei-me a sair da Secretaria Municipal de Educação, assumindo uma sala de aula do Estado. Porém, como a sede era em Campinas-SP, estabeleci-me no município através da abertura concedida pela Lei 22 que possibilita aos profissionais locados em dado município concorrer à substituição de cargo vago em locais que lhes sejam mais favoráveis, mas o acúmulo não entrou na legalidade e precisei estabelecer-me definitivamente em Campinas, desligando-me de São Carlos.

Na estrutura deficitária do Estado, senti diferença em relação ao que havia experimentado na estrutura municipal, ficando claras as diferenças, pois no Município existe uma maior estruturação. O sistema era outro, o que me levou a refletir sobre o fato de que "as instituições escolares são ainda muito distintas entre si, porque são frequentadas por públicos bastante desiguais"[227] (SANFELICE, 2009, p. 189). O choque maior de realidade foi a diferença entre os dois serviços públicos (2007 e 2008 na mesma escola) na periferia, o diferencial entre um município e outro foi gritante.

A partir do ano de 2008, ingressei na Educação Infantil particular, concomitantemente às aulas na escola estadual e, mais uma vez, a realidade veio à tona. Por um lado, me encontrava em um ambiente aconchegante, afetivamente acolhedor, estruturado – mesmo sendo um grande estabelecimento particular – que chamava a atenção para a proximidade com as famílias. A questão afetiva era latente, todos os alunos referiam-se aos educadores como "tios", muitas crianças ficavam do infantil ao nono ano na escola, todos os pais eram conhecidos pelos nomes.

Vicenciando na prática a importância da aproximação através da afetividade como forma de estreitar relações com as crianças, repensando a experiência da primeira escola por carência e a contraposição do afetivo na relação na segunda, percebi como as relações mudaram o nível da evolução das crianças no Ensino Fundamental nesta terceira escola. As crianças que mais me aproximei foram as que mais evoluíram.

A mãe de uma criança do 2º ano disse-me diretamente "professora Solange, eu agradeço por você ter ensinado minha filha a escrever". Pensando sobre isto, além de relacionar os conhecimentos teóricos e atividades estimulantes e diversificadas; não fiz nada além de ampliar os vínculos afetivos ao aproximar-me das crianças. Objetivava ser a afetividade positiva um ponto para que a criança sentisse a importância da escola em seu cotidiano.

Porém, havia o confronto do discurso escolar – com enfoque na valorização do cognitivo – com a necessidade real da afetividade como instrumento de aproximação facilitadora ao processo em si. No ano de 2009, em outra escola, também na

227 Tema discutido pelo professor Dr. José Luis Sanfelice, no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), na disciplina de Gestão Escolar: Abordagem Histórica. História, instituições e gestores educacionais, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2015.

periferia, vivi meu último ano do Ensino Fundamental I. A escola dividia as crianças por níveis de aprendizagem (de A a D), peguei a considerada pior sala da escola, ouvindo a orientação que dizia "qualquer coisa peça ajuda", "são crianças difíceis de controlar, não aprendem e são analfabetos".

Coincidentemente, no primeiro dia de aula foi a reunião de pais. Suas falas não destoavam muito da fala da própria coordenação pedagógica ao apresentar-me o grupo de crianças. Ouvi de pais afirmativas que, de certa forma, poderiam mudar minha forma de trabalhar, aceitando que o que era ruim não poderia ser melhorado. Ou poderia encarar, mais uma vez, o desafio e acreditar na capacidade de cada criança.

Ouvindo falas como "qualquer coisa, professora, você pode chamar, mas boa sorte. Você está com a pior sala da escola" ou "esta sala é terrível e eu espero que a senhora aguente", não tive um ano fácil, mas superamos e, melhor, juntos: as crianças e eu.

Muitos dos alunos, quase metade, apresentavam sérias dificuldades com leitura, escrita, matemática e autoestima afetada por serem vistos como os piores alunos da escola. Não tinham visibilidade, principalmente por parte da gestão, eram segregados, vistos como a sala problema. Nem substitutas queriam ficar na sala em caso de necessidade, apenas uma colega dispunha-se a substituir-me.

Para iniciar o trabalho, a leitura semanal foi um recurso explorado. Eles escolhiam um livro e, a partir daí, trabalhávamos leitura e interpretação. Foi um recurso de aproximação afetiva para ganhar a confiança e poder trabalhar outros conteúdos, bem como ajudar na superação das dificuldades. Os alunos não foram conquistados pelo conteúdo, mas pela afetividade sob a ótica de emoções positivas e não preconceito e/ou discriminação. No começo da manhã, havia uma conversa, muitos materiais diversificados e reestruturação da sala com estratégias (grupos, duplas, ciclos).

Para minha surpresa e estranhamento, soube que a coordenadora havia chamado a supervisora, da Delegacia de Ensino, para observar a minha aula por não concordar com a metodologia. A referida supervisora passou uma manhã na sala e disse não ter nada a falar comigo, mas, sim, com a coordenadora, por não perceber a negatividade que foi informada.

Ao final do ano, houve uma gincana de matemática (uma semana com atividades diferentes) para avaliar os alunos antes da prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Após uma semana do evento, houve a premiação e a turma A, vista como a melhor turma e contando uma professora em fase de mestrado, ficou com o último lugar. À turma C, coube o terceiro lugar, e o primeiro, à turma B. Mais que felizes, meus os alunos do 4º D tiraram o segundo lugar! Porém, uma professora comentou com os alunos, ironicamente, que estavam com a "alma lavada". Eles quiseram saber qual a razão da fala, mas desconversei, pois o mais importante seria nosso esforço e resultado.

Em 2010, iniciei o ano em escola do estado, localizada próxima à minha residência, mas precisei desligar-me dos cargos – do estado e particular – para ingressar como gestora na Prefeitura Municipal de Campinas, como vice-diretora em uma escola de periferia, na qual de 80% a 90% dos funcionários eram ingressantes do

mesmo concurso. Todos estavam em estágio probatório, aprendendo e construindo o Projeto Político e Pedagógico com o perfil de um novo Centro de Educação Infantil. Anteriormente a isto, até 2008, trabalhavam na escola funcionários em contrato temporário, via processo seletivo.

Desde o ano de 2012, venho assumindo o cargo de diretora, via portaria da secretaria Municipal de Educação, com dificuldades, principalmente por passar, em média, sete meses esperando a publicação do cargo de diretora em Diário Oficial.

Estava exercendo a função em uma unidade escolar na qual 50% o quadro dos funcionários saiu por remoção. As características de trabalho anteriores incluíam a não rotatividade, surgindo o desafio de reestruturar um novo grupo, aliado ao fortalecimento de um coletivo, de um conselho de escola atuante e politizado.

No ano seguinte, em 2013, através do processo de remoção, inclusive da diretora, estaria assumindo um novo diretor e cerca de metade de funcionários novos (removidos ou recém concursados), carecendo de outra readequação, como se fosse uma nova escola. Outras vivências. Algumas coisas foram desconstruídas e outras se fortaleceram, processo em que a gestão precisou integrar-se com a nova equipe, entre conflitos e soluções de problemas.

A saída do período probatório, em 2014, possibilitou minha própria remoção para a unidade atual. Para mais um desafio, pois, no segundo dia de trabalho, a diretora foi afastada do cargo por um impedimento legal e, até o momento, estou atuando como diretora, uma vez que a função do vice-diretor é ocupar este espaço para o bem do andamento da unidade na ausência de outro profissional no cargo.

Contamos com uma equipe coesa. Em sua maioria, são funcionários antigos, situação diferente da unidade escolar anterior, da qual me removi. Na verdade, encontrei uma configuração própria à qual precisamos nos adaptar administrativamente e pedagogicamente, construindo relações e um Projeto Político e Pedagógico que acolhesse o perfil da comunidade escolar como um todo.

Como diretora empossada, assumindo todas as incumbências e pendências relativas ao funcionamento da unidade, até a publicação da portaria e sua morosidade, contei com uma vice apenas após ter feito toda a estruturação burocrática (Associação de Pais e Mestres, Conselho, Regularização de Contas e afins), o que torna o trabalho árduo, mas não desabonador, pois admito que gosto muito do trabalho que realizo.

Administrativamente, foi muito difícil por ter que reestruturar tudo sozinha. O mesmo se deu no ano de 2015, porém, o coletivo fortaleceu-se, mas com o processo de vice saindo apenas em junho. Creio que se houvesse maior agilidade nas questões burocráticas em relação a nomeação de um profissional para atuar como vice-diretor, a gestão e a unidade escolar não perderiam tanto. Existe uma ausência em determinadas áreas e observações acerca do pedagógico que poderiam não ocorrer, caso houvesse a presença atuante de um vice para dividir as tarefas e incumbências.

Recorrer ao termo “sozinha” traz um tom centralizador à fala e vejo a necessidade de explicitar melhor como se dá tal situação no início do ano letivo. Considerando que pode ocorrer do vice-diretor, por incumbência legal do cargo, ter que

ocupar o cargo vago do diretor educacional – o que ocorreu comigo nos anos de 2012, 2014 e 2015 –, neste contexto, o termo "sozinha" refere-se, apenas, ao fato de executar todos as exigências burocráticas que cabem ao diretor educacional sem poder delegá-las à equipe educacional, tais como: prestação de contas, balancetes, composição de Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM), movimentações bancárias e alterações na conta corrente, assim como sua conferência, levantamento de patrimônio e pedido de novos materiais, compras, entre outros.

Por não haver a equipe completa para dividir administrativamente o trabalho, a ausência do outro profissional gera uma sobrecarga que não pode ser delegada à equipe escolar por questões legais. Desta forma, uma das principais providências elencadas e encaminhadas à representação regional, que responde pela unidade, é a abertura de processo de seleção e portaria para que o profissional em falta seja inserido na equipe gestora.

1. O compromisso com a educação que se realiza

> Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. (Paulo Freire)

A busca pela qualidade e o comprometimento com o serviço oferecido à comunidade sempre foi uma das minhas maiores preocupações e não apenas no exercício da gestão, mas desde as primeiras experiências na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), dentro da Universidade Federal de São Carlos, espaço no qual pude aprender sobre como era estruturado o trabalho pedagógico, o burocrático e, principalmente, vivenciar o envolvimento direto com pais e crianças.

É sobre a experiência destas interações que quero falar ao longo deste memorial. Trata-se de um memorial que traz a questão da afetividade, que tem um papel fundamental na construção do conhecimento e da pessoa.

Vejo a questão da afetividade como minha força motivadora, que perpetuou no exercício do magistério na rede municipal de ensino, na rede estadual, na rede particular e que ocupa considerável parte do olhar da gestora para com suas crianças, equipe e comunidade.

Nesse sentido, a afetividade ocupa um espaço de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e nos importa olhar tanto para o lado positivo (sentimentos positivos, amabilidade, valores, entre outros) quanto negativo (discriminação, segregação, ausência de importância), entendendo ambos como implicados no processo de construção de conhecimentos e formação ética, moral e de sensibilidade do ser humano em todos os espaços sociais aos quais pertence.

É a humanização do trabalho com o ser humano que desloca o foco do gestor do papel de burocrata e o coloca como um ser humano que percebe a dinâmica da escola, que não é movida apenas pela rotina e cumprimento de horários, mas por questões que, não raras vezes, envolvem um diálogo mais próximo com os pais.

Citemos o exemplo da inclusão. Muitas vezes limitada pela falta de recurso, mas acolhedora na forma de fazer com que a família sinta-se parte do ambiente no

qual seu filho passará por importantes situações de desenvolvimento.

Inicialmente, houve um choque entre minha prática inicial e sua sequência, quando mudei de redes de ensino. Se, por um lado, a esfera federal (UAC na UFSCAR) mostrou-me quão importante é o bom relacionamento e o estabelecimento de vínculos com todos os participantes da comunidade educacional, por outro, as esferas estadual e municipal trouxeram discursos que contrariavam tais posicionamentos acolhedores e a frustração não chegou ao conformismo, mas ao inconformismo e ao questionar-me, sempre.

Como poderia, eu, trabalhar de maneiras diferentes se os seres humanos, em suas relações, carecem de estabelecimento de relações saudáveis para bem desenvolverem-se para, na vida adulta, terem condutas de reciprocidade afetiva com aqueles que os rodeiam?

E neste como, chegamos ao momento de busca, do qual o educador não se furta, e o CEGE surgiu como oportunidade de envolvimento em discussões, trocas de experiências com outros gestores e com a produção acadêmica.

Para minha grata surpresa, em uma aula do professor Dr. Sérgio Leite[228], veio-me um alento ao perceber que grande parte da teorização acerca da pouca importância dada à afetividade na educação básica seria, em verdade, pautada em reprodução de leituras equivocadas do conceito.

Percebi que posturas minhas, por vezes condenadas por coordenadores pedagógicos, não destoavam de estudos sérios que são feitos desde a época em que tentava trabalhar com este mesmo olhar, referindo-me ao experienciar da afetividade negativa encontrada na rede estadual.

Relembro aqui, para contextualizar melhor, a experiência vivida no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo, na qual a coordenadora não concordava com as dinâmicas em sala de aula, organização de grupos entre os alunos, leitura diária e discussões como forma de aproximação afetiva dos alunos para que, posteriormente, com um grupo mais fortalecido em termos de autoestima, pudéssemos trabalhar os desafios apresentados pela grade curricular.

Tendo, neste episódio, a presença da supervisora de ensino, durante um período inteiro, assistindo a minha aula, observando o trabalho para, aprovando ou reprovando, dar o aval sobre se a coordenação estaria certa em prezar pelo "conteúdo pelo conteúdo", enquanto eu primava pelo conteúdo mediado pelas relações.

O que consigo perceber é que não existe uma receita pronta para lidar com a aprendizagem se, por vezes, nos Projetos Políticos e Pedagógicos, defendemos a existência de sujeitos em constante exploração do meio, de suas necessidades, dos usos que os saberes escolares precisam ter para a vida prática do sujeito e, ao mesmo tempo, em outro extremo, colocamos o conteúdo em forma de aplicação linear e com avaliações com o único intuito de aprovar/reprovar. É certo que não estamos alinhando o discurso com a prática.

Este pensamento não deixa de remeter-me à passividade, às práticas conteu-

228 Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, ministrou aulas na disciplina Gestão, Currículo e Cultura, no CEGE e foi orientador dos Memoriais de Formação.

distas do Ensino Fundamental ou assistencialistas da Educação Infantil, centradas nos saberes dos adultos e na função destes para suprir as lacunas que os "alunos" ainda possuem, oferecendo-lhes a luz do saber. Mesmo sem a certeza sobre tais saberes serem ou não, significativos à vida das crianças, ou seja, depositamos nossas concepções e os conteúdos determinados pelas Secretarias de Educação e/ou Ministério da Educação nas crianças, reforçando a ideia de educação bancária, denunciada por Paulo Freire (1999).

Dentre as leituras, para não ficar apenas nas vivências e pelo medo de incorrer no senso comum, recorro à Leite (2011) para reforçar os créditos que sempre dei à afetividade na educação e nas relações, pois as pessoas são reflexos destas construções e relacionar-se com afetividade positiva com a criança não precisa ser visto como algo alheio ao fazer pedagógico, a oportunidade da aproximação se desdobra na humanização deste mesmo processo educativo:

> afetividade envolve as vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas, apresentando um salto qualitativo a partir da apropriação dos sistemas simbólicos, em especial a fala – o que possibilita a transformação da emoção em sentimentos e sua representação no plano interno, passando a interferir na atividade cognitiva e possibilitando seu avanço. (LEITE, 2011, p. 21)

Interferência na atividade cognitiva e possibilidade de avanço. Me foi possível viver e valorizar a importância desta experiência na vida do aluno, por isso a escolha deste eixo como foco para a escrita do memorial. Vale relembrar episódio narrado anteriormente, sobre a experiência com uma 4ª série do Ensino Fundamental, denominada "D", como alusão ao fato de ser a última da escola e a sem "futuro" dentre as quatro turmas da mesma série, que em uma Olimpíada Interna de Matemática que, na verdade, teria como objetivo aferir o nível dos alunos para avaliação do SARESP, apresentou um resultado que surpreendeu a todos.

Na referida turma, o início do ano letivo foi marcado por crianças desmotivadas, que já se reconheciam como "verdadeiros casos perdidos" e eram secundarizados pela gestão/equipe escolar. Esta turma mostrou um salto qualitativo ao receber a premiação pela segunda colocação ao final das olimpíadas. A comemoração foi tamanha que davam a impressão de terem recebido o prêmio pelo primeiro lugar.

E o primeiro lugar foi recebido, mas na pessoalidade de cada uma das crianças, ao perceberem-se seres capazes, tanto quanto as crianças das turmas tidas como as melhores e até campeãs em potencial, mas que ficaram aquém dos "casos perdidos" na olimpíada. Ver a emoção, a sensação de dever cumprido, de capacidade, de acreditarem em si mesmas, para mim, foi a real prova de que a afetividade (como forma de aproximação) ainda seria o melhor caminho para trazer a criança para perto e, a partir daí, pensar na abordagem curricular e não o contrário.

Uma das situações que mais causam tensões ao professor em início de carreira é o distanciamento entre as teorias trazidas pela formação e a prática cotidiana nas escolas.

Desumanizar é colocar a afetividade em segundo plano e, por muitos anos, este foi meu maior conflito interno, pois havia colhido resultados positivos aproxi-

mando a teoria e a prática, mas a possibilidade de fazê-lo claramente nem sempre era possível, por contrariar as necessidades impostas pelas metas, normas e busca de resultados.

A lógica burocrática não deixa de acontecer no espaço que ocupo como gestora, mas o fato de ter experienciado situações de entrave e adversidades como professora, leva-me a, conjuntamente com a equipe, procurar estimular inovações. Mas a ação coletiva ainda precisa alinhar-se para que a consistência se mantenha, o que é dificultado pela rotatividade de profissionais e mesmo pela composição do grupo com formações acadêmicas, ou não, que nem sempre estão ligadas ao contexto educativo.

2. Relações interpessoais... sujeitos... mundo afetivo...

> Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves, 1994)

O conhecimento pode ser e é reconhecido pela objetividade, mas a partir do momento em que lidamos com pessoas, esta lógica ou linearidade complexifica-se em meio aos sujeitos, suas relações interpessoais e a dimensão afetiva humana.

A escola é um espaço socialmente reconhecido por transmitir o conhecimento institucionalizado às pessoas. Pessoas estas que lidam com questões pessoais, problemas, questões psicológicas, de aceitação, limitações e mais uma infinidade de limites que entram em choque com o campo lógico.

Durante alguns anos, deparamo-nos com falas defendendo um certo distanciamento entre o papel transmissor de conhecimentos da escola e as relações humanas afetivas, popularizando a questão de que professora não deve ser tratado como tia da criança, pois prega um grau de parentesco e descaracteriza o status e seriedade da educação formal. Porém, grande parte disto, foi fruto de interpretações do senso comum vivenciadas nas escolas pelas quais passei.

O livro “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar” de Paulo Freire (1997) é um marco e um divisor de águas nas discussões acerca da afetividade frente à educação bancária, criticada pelo mesmo pensador.

Primeiramente, entendo que ensinar exige ousadia e não apenas aplicabilidade de um método eficaz de memorização de conteúdos. O professor precisa ousar, subverter e ir além do conteúdo para fazer diferença, ou todos os postulados de psicologia da educação caem por terra e perdem totalmente o sentido, uma vez que o homem é um ser de integração.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do

> homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1997, p. 43)

Ao defender minha postura de afetividade como forma de aproximação na educação para manter viva a vontade de aprender na criança e a chama do ensinar no professor, é este ser humano político e construtor da própria história que visualizo. E, por isto, nunca ofendi-me por ser chamada de tia, mas, por tantas vezes, ouvi de colegas de profissão que não aceitariam tal tratamento por não serem "parentes" da criança e exigiam o respeito que a qualidade profissional de educar pressupõe.

> Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o de que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também. (FREIRE, 1997, p. 20)

De fato, nunca entendi as razões que sustentavam tamanha aversão ao estabelecer vínculos de aproximação entre pessoas com as quais passaríamos um ano letivo ou mais, dependendo das escolhas de sala para os anos seguintes. Porém, vem uma mistura de desejo por defender minha posição e o medo de enfrentar todo o peso que o título do livro de Paulo Freire (1997) trouxe à uma geração de professores, da qual faço parte, remando contra a maré.

Pensando sobre o fato de que falar sobre nem sempre é criticar com conotação negativa, sem refletir acerca das tessituras e múltiplas interpretações de uma mesma obra. É sabido que o professor não é detentor de todo conhecimento e aprendi isto lendo tantas outras obras do nobre pensador brasileiro. O primeiro e tímido passo parte da humildade grandiosa da introdução à leitura do livro, quando cita que:

> Precisamente porque estou convencido de que a produção da compreensão do texto não é tarefa exclusiva do seu autor, mas também do leitor, me experimentei durante todo o tempo em que o escrevi no exercício de desafiar as leitoras e leitores a entregar-se à ocupação de produzir também sua compreensão e minhas palavras. Daí as observações e as sugestões que fiz, com medo quase de cansar os leitores para, usando instrumentos como dicionários, enciclopédias não abandonar a leitura de nenhum texto por não conhecer a significação técnica desta ou daquela palavra. (FREIRE, 1997, p. 05)

Esta leitura é um desafio proposto à compreensão do que o conteúdo tem

a dizer e que não devemos tomar como verdades absolutas as releituras que nos passam. Penso que, se queres compreender algo, não deixe de beber da fonte e, para reconhecer minhas próprias marcas, preciso beber verdadeiramente ou me farei contraditória, pois não vejo pensador mais humano e afetivo que Paulo Freire (1997).

O ato de ler e escrever não é mecânico e isto é conceito amplamente discutido na academia. Desta forma, somos nós, leitores e escritores, produtores de sentidos. Seguindo o proposto pela obra, encontramos uma forma de colocar em um mesmo alinhamento a afetividade das relações, a seriedade do ensinar e a ousadia para superar os limites impostos cotidianamente nos espaços educacionais: "o enunciado que fala do tema tem três blocos: a) Professora, sim; b) Tia, não – c) Cartas a quem ousa ensinar" (FREIRE, 1997, p. 08).

O termo "Cartas a quem ousa ensinar" emana da questão política, da movimentação de ideias e ideais de mudança na estrutura educacional para a emancipação do sujeito, para que pense por si, que questione, que faça suas leituras de mundo, da mesma forma como somos confrontados, logo na introdução, a não parar com a leitura, mesmo que para isto precisemos recorrer aos dicionários e enciclopédias. O professor precisa de uma dose de ousadia para fazer a diferença, para levar com afinco aquilo que acredita:

> É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, 1997, p. 09)

Ousadia é sinônimo de convicção para dizer o que precisamos acerca das normas conteudistas que a burocracia nos impõe, mas que nem sempre são usadas na vida. Porém, devemos dizer com certeza, por sabermos, estudarmos, possuirmos a capacidade de ampliar o que é um ponto e torná-lo significativo, despertando no outro uma paixão que existe dentro de nós.

Aprender demanda interesse e o vínculo entre os pares é uma forma de acentuar a importância da amorosidade necessária ao ato de ensinar. Portanto, entendo que o postulado de Paulo Freire (1997) trata do envolvimento e da dedicação afetuosa com os sujeitos.

O que nos leva a crer que o autor nos traz a ótica política de ambas as denominações sem perder seu foco na necessidade de haver, no professor, uma abertura para aprender ao ensinar, por ser o homem um aprendente em todas as suas vivências e relações:

> Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de ou-

> tro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (FREIRE, 1997, p. 09)

Acredito que a questão "tia não" é uma provocação política para pensarmos sobre a educação com objetivo de construir a liberdade, para a emancipação, e não como uma assistência ou benevolência do poder público, até pelo fato de que não interessa ao poder pessoas que pensem criticamente.

A intenção é mostrar que o professor é ensinante e aprendiz ao mesmo tempo. Ninguém ensina aquilo que não sabe, ensino envolve prazer e exigência, segundo Freire (1997), por isto ousadia política, subversiva e emancipatória. Não é apenas o aluno quem tem a ganhar com as trocas de saberes, mas também o professor, uma vez que ensinar é um processo dialético sobre o qual se estuda, reflete, reconstrói saberes, sem permitir-se parar de crescer:

> minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (FREIRE, 1997, p. 08)

A afetividade exala destas palavras, ao mesmo tempo em que nos encoraja a ir além do assistencial e do burocrático. Se a escola é um espaço de gente, qual a razão para não construir saberes e relações? Sem ambas, somos incompletos e, incompletos, não fazemos nenhuma diferença. Nem mesmo na denominação: professora, tia, dona, senhora, prô e tantas outras formas pelas quais crianças dirigem-se às suas professoras e professores.

3. O gestor e suas vivências nos diferentes espaços: vínculos e práticas

> O medo e a ira de um cão são mais fortes e expressivos que a ira de um [ser humano] selvagem; esses mesmos sentimentos são mais impulsivos em um selvagem que em uma criança; e, na criança, são mais fortes que no adulto. (VYGOTSKY, 2004, p. 134)

A emoção é um dos primeiros vínculos e o mais forte entre os seres humanos, em especial para os bebês, ao se relacionarem com as pessoas que os acolhem. O vínculo estabelecido entre o educar e o cuidar, amplamente difundido na Educação Infantil, meu espaço enquanto gestora, mostra que quanto mais próximo afetivamente o adulto se coloca da criança, menor é o tempo que ela leva para minimizar a ansiedade e adaptar-se ao novo cotidiano.

Portanto, "cuidar e educar" não é apenas um slogan que veio para substituir a creche assistencialista criticada academicamente e ineficiente socialmente, mas uma opção por encarar a criança como um sujeito em sua totalidade, com sentimentos e necessidades afetivas, não apenas fisiológicas. Leite (2011) ressalta, neste sentido, que:

> Podemos então pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Podemos reafirmar nossa "tese" já apresentada segundo a qual a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disponibilização dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (p. 26)

Quando tratamos de atividades propostas e desenvolvidas, não estamos rumando pelo caminho conteudista, inclusive pelo fato de ser a Educação Infantil um espaço lúdico e de interação com os objetos de aprendizagem. Porém, ao referirmo-nos a objetos, não tratamos apenas de brinquedos, jogos, explorações sensoriais e outras atividades afins, mas, também, da relação entre os sujeitos das relações: crianças e adultos que não são objetos com usos funcionais, mas relacionais.

Considerando a experiência em três redes de Educação Infantil – a pública municipal, a pública federal (UAC da UFSCAR) e a particular – posso registrar uma vivência que muito me chamou a atenção e que, inevitavelmente, levou-me a procurar meu papel participativo como gestora no contexto escolar.

Em uma das unidades educacionais na qual trabalhei, possuíamos duas turmas de berçário, ou seja, crianças cuja adaptação é diferenciada em virtude da separação muito cedo do espaço afetivo-familiar, seja por qual razão for. Percebi que a sala cujos educadores mantinham a postura de que as crianças precisam acostumar-se com a ausência de colo ou presença maior do adulto por não ser algo possível de se ter o tempo todo, a adaptação durou meses e as crianças choravam muito, sem serem devidamente acolhidas. Por outro lado, na sala com a mesma faixa etária, mas cujo grupo de educadores dispunham-se a sentar ao chão e acolher várias crianças ao mesmo tempo, se não no colo, ao menos próximas a eles, a adaptação ocorreu sem muitos sobressaltos e em menos de um mês.

Nesta faixa-etária o contato físico com a criança se faz muito presente, porém, segundo Dantas (1993), há formas de interação com que envolvem cognitivização da afetividade. "Mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem-se formas cognitivas de vinculação afetiva" (LEITE, 2011, p. 31).

Trabalhar com crianças que passam a maior parte do tempo de suas vidas dentro de uma instituição de ensino me levou a questionar sobre a importância da afetividade em seu desenvolvimento. Neste sentido, a qualidade das relações afetivas das crianças tem relação direta com seu desenvolvimento cognitivo.

Lançar o olhar ao desenvolvimento cognitivo a partir das relações afetivas,

principalmente nesta faixa-etária, instigou-me a pesquisar, observar e perceber como essas relações, de fato, influenciam na vida e desenvolvimento das crianças. Pensar, também, em uma ideia de afetividade que ultrapasse o vínculo familiar e atinja o interior da escola, onde bebês e crianças são percebidos em seus mundos por educadores que fazem parte da vida dessas crianças, em que o cuidar e o educar são processos indissociáveis e revestidos de significados e afetos.

Pensando na relação dos educadores, especialmente com os bebês, esta percepção torna-se latente, ao passo que o ato de cuidar está fortemente marcado pelos atos de tocar, acariciar, sentir.

Penso que o sentido do tato é a maior interação do adulto com a criança, em especial na hora da troca, alimentação, banho, estímulos sensórios-motores, o próprio ato de ensiná-los a comer, caminhar, sentar, entre outras atividades importantes e nas quais a presença do adulto é significativa.

> O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrial, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 23)

Na fase em que as crianças começam a explorar a linguagem e a interação social por meio da convivência com outras crianças, aumentam seu repertório de descobertas e constroem conhecimentos através de estímulos mediados. Podemos afirmar que:

> Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só pensamentos, mas também suas emoções. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 25)

Assim, a atividade sociocultural traz modificações ao desenvolvimento das crianças através da convivência em seu cotidiano. Segundo Oliviera e Rego (2003) "pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente" (p. 25).

Nesta fase, as crianças carecem de uma atenção e, efetivamente, de cuidados. Porém, vemos que alguns educadores, com discursos de que a criança precisa ser estimulada à autonomia, deixam de lado, em alguns casos, a afetividade. É como se, nesta fase, a autonomia fosse associada à ausência ou a diminuição do toque, tato, estímulo visual, sensorial.

A partir desta fase surgem possíveis indagações acerca de uma pedagogia voltada ao discurso autônomo do educar e pouco voltada ao cuidar no seu aspecto afetivo. Quando explicito o cuidar, não estou significando-o como a mera ação de higienizar a criança ou até cercear para que esta não venha a ferir sua integridade física, falo de cuidados afetivos inerentes ao seu desenvolvimento cognitivo, emocio-

nal e social.

Vimos que, embora o trabalho pedagógico deva ser em todo período em que a criança estiver na unidade, o professor permanece apenas no período da manhã, este que é responsável pelas questões pedagógicas da turma, seu planejamento e direcionamento com toda equipe educacional daquele agrupamento. Em alguns casos, notamos que, após o professor se ausentar do agrupamento, os agentes de Educação Infantil trabalham as questões pedagógicas com as crianças além do cuidar.

> Atualmente, as concepções dominantes são bem diferentes: entende-se que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre o sujeito e os diversos objetos de conhecimento, sendo, no entanto, tal relação sempre mediada por algum agente cultural. O aluno passa a ser considerado como sujeito ativo no processo e, na escola, o professor visto como o principal mediador, mas não único, entre sujeito e objeto. (LEITE, 2011, p. 18)

Mais uma vez, ressalto que a afetividade positiva, contatos, atenção e ludicidade fazem a diferença e, com crianças pequenas, isto é essencial, pois algumas chegam a permanecer mais de dez horas no espaço escolar com um número considerável de pessoas estranhas.

Se a afetividade não fosse dimensão tão importante, não haveria a diferenciação tão expressiva e perceptível entre a adaptação de um grupo de berçário e outro na mesma unidade escolar, porém com profissionais com posturas específicas. Inclusive, podemos embasar as constatações in loco ao que postulam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

> A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (p. 86).

A criança é um sujeito que se constitui através das relações, interações e práticas cotidianas que, assim como em outras fases da vida, se dão em consonância e não separadamente, como se houvesse um espaço a ser acionado em dado momento para "despertar" um determinado aprendizado.

Ser reconhecido como pessoa implica em reconhecer a afetividade como parte inerente de todas as suas condutas. O ser humano não pode ter sua dimensão social totalmente descartada a partir do momento no qual ingressa no espaço escolar, em específico por manter relações interpessoais fora da escola, pois os ambientes diferenciados podem vir a influenciar na concepção de mundo da criança, na sensação de pertencimento ou não àquele espaço.

Ao discutirmos, no CEGE, sobre as diversas identidades sociais, acabei por repensar o termo que costumamos usar ao referirmo-nos aos alunos como seres únicos e diferentes entre si, ressaltando questões psicológicas e não vendo a outra dimensão que é aquilo que os iguala, suas necessidades e vivências coletivas. Não é muito simples comparar uma metodologia utilizada no cotidiano diferenciado da Educação Infantil, mas, muitas vezes nos pegamos agrupando crianças pelas singu-

laridades e valorizando-as. Não estamos errados, mas também existem outras vertentes.

> Cada criança apresenta um ritmo e uma forma de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (BRASIL, 2013, p. 86)

A questão acima descrita sobre as posturas de equipes de educadores, atuantes em uma mesma faixa etária, tratarem a adaptação e o fato de tais posturas surtirem resultados diferentes é um ponto para que o gestor repense tais questões com o grupo e com o apoio da orientação pedagógica.

Considerando que cada criança tem seu tempo, é preciso ressaltar e optar por relações baseadas na afetividade positiva e não na negativa. Assim, a criança acabará por parar de chorar, a integrar-se ao grupo e tomar posse da ludicidade como forma de explorar o espaço escolar infantil.

Como gestora, me coloco a refletir sobre a multiplicidade de elementos com os quais lidamos e como as diferenças relacionais[229] que precisam ser reconhecidas e discutidas com o coletivo que trabalhada cotidianamente na escola

> A administração relevante ocupa-se, a partir da compreensão da cultura presente na unidade escolar, por organizar um conjunto de ações que valorizam o bem-estar de todos os envolvidos. O reconhecimento da existência de vários "sistemas de valores" no âmbito da unidade escolar, pressupõe a prática da gestão participativa. (GANZELI, 2009, p. 18)

Seria o ideal que os educadores olhassem para a necessidade que caracteriza o grupo e minimiza o impacto do novo. Este não seria um novo ponto a ser levantado para os profissionais em questão, mas uma apuração de olhares para a relação com a criança.

Administrar a burocracia diária de uma equipe gestora é diferente de acompanhar o trabalho pedagógico e propor caminhos para que as crianças vivam em um ambiente no qual se sintam acolhidas. Não apenas elas, mas suas famílias também.

Cabe-nos acrescentar que a afetividade artificial através de elogios superficiais, não se sustenta, assim como Leite (2011) afirma que:

> A questão da afetividade em sala de aula, no entanto, não se restringe apenas às relações tête-a-tête, entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afeti-

229 Ideias debatidas em aulas do professor Dr. Pedro Ganzeli na disciplina Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão, no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE).

vas para o aluno. (p. 31)

As implicações afetivas podem ser positivas, da mesma forma que podem ser trabalhosas quando tomadas como se a criança fosse obrigada a adaptar-se ao que é rotina comum aos adultos, sem que, para isto, fossem acolhidas. Tal negatividade poderá fazer parte de toda a trajetória escolar do sujeito, em forma de exclusão escolar, evasão ou insucesso.

Desse modo, cabe aos gestores, ao construírem o Projeto Político e Pedagógico com sua equipe educacional/escolar dar importância para que este não seja apenas um documento protocolar para cumprir prazos, mas, sim, objeto de consultas e revisões de metas, objetivos e possibilidades de crescimento. Compreender que os conflitos surgirão, sejam de opiniões acerca da importância de um ou outro eixo de trabalho pedagógico, mas que o coletivo precisa alinhar-se em torno de um mesmo foco, que é o sucesso da unidade escolar, composta por todos os seus membros.

Considerações Finais

Como a teoria acadêmica e a prática, para mim, sempre pareceram destoantes, quando se faz necessário pensar sobre este alinhamento de ideias e reflexões, julgo, por bem, iniciar do final para o começo e deixar claro que não desejo entrar no mérito da crítica pela crítica, defender uma posição e recusar outra, mas formar uma espécie de triângulo entre equipe educacional, crianças e equipe gestora, no qual se façam complementares.

Ter experienciado a realidade da Educação Infantil federal e da particular, além da experiência no Ensino Fundamental estadual, deixou clara e nítida esta diferença e quão distantes nos tornamos dos recursos, das políticas públicas e como somos bombardeados pelas constantes demandas urgentes das Secretarias de Educação que, direta ou indiretamente, interferem no andamento do trabalho pedagógico.

Não é raro perceber uma desumanização do próprio professor ou equipe de apoio, sem descartar a gestão, quando existe a sensação de que não são vistos com o mesmo olhar que as escolas mais centrais e vive-se na base do "cumpra-se". São ordens urgentes, reuniões inadiáveis, formações continuadas para preencher protocolos do calendário escolar e, tudo isto, desmotiva a pessoa que está diretamente ligada ao cotidiano escolar da criança.

Imaginemos um profissional desmotivado, sem recursos e cumpridor de ordens. Não é difícil pensar que a afetividade será um dos últimos pontos a ser pensado em sua infinita lista de conteúdos ou prioridades trazidas de fora para dentro da sala de aula.

Não sejamos utópicos, pensando que o ambiente será totalmente harmonioso, não no sentido dado pela teoria freireana, mas por considerar a singularidade de cada sujeito que interage no espaço da unidade educacional, mas faz-se necessário entender que o trabalho precisa estar alinhado e as relações afetivas não podem ser descartadas, para o sucesso do todo. Muito se fala em trabalho em equipe, mas equipes não se constituem como um grupo de pessoas, mas com pessoas que comungam

de ideias comuns, divergências e convergências para, ao final, favorecer o coletivo. Caso contrário, serão um grupo de pessoas ocupando o mesmo espaço sem uma concepção clara de comprometimento.

Em termos de considerações finais, acredito que afetividade, respeito e intencionalidade, são coletivas; não devendo ser peculiares ou específicas de cada turma, uma vez que a escola possui um conjunto de metas, onde as pedagógicas se incluem, e todas devem perpassar pelas relações. Quando cada agrupamento – tal como são denominadas as turmas no município de Campinas – adota uma linha diferente de lidar com a realidade, sem atentar à proposta pedagógica, mas ao que é mais cômodo para incorporar na rotina diária, cabe à equipe gestora e pedagógica uma retomada das discussões registradas no Projeto Pedagógico, resgatando sua dimensão política e efetivando sua prática, inclusive por ser uma escrita coletiva a ser revisitada sempre que necessário.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. A alegria de Ensinar. São Paulo: ARS Poética, 1994.

BITTENCOURT, Águeda Bernadete (et al.). Estudo, pensamento e criação. vol. 1. Campinas, SP: Gráfica FE, SEESP, 2009.

_____. Estudo, pensamento e criação. vol. 2. Campinas, SP: Gráfica FE, SEESP, 2009.

_____. Estudo, pensamento e criação. vol. 3. Campinas, SP: Gráfica FE, SEESP, 2009.

BONDIOLI, Anna; e MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRYAN, Newton Antônio Paciulli (et al.). Políticas públicas de Educação Infantil em Campinas: tessituras sobre a coexistência de diferentes e diversas formas de organização. Revista Exitus. vol. 4, n. 1. Jan/jun, 2014.

DANTAS, Heloysa. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia. n. 3, p. 73-76. São Paulo, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GANZELI, Pedro. Administração e Gestão da Educação: elementos para discussão. In: BITTENCOURT, A.B. et al. (orgs.). Estudo, pensamento e criação. vol. II. 3a.ed. p. 13-20. Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP/ SEESP, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Alfabetização e Letramento: contos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org). O Trabalho do Professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

PESSOA, Fernando. Livro do Desassossego. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: AGUEDA, Bernadete Bittencourt (org.) Estudo, pensamento e criação. Campinas, SP: Grágica FE UNICAMP/ SEESP, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Teoria de las emociones. Estudio histórico-psicológico. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2004.