



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EDNA SILVA ALMEIDA

**OS MENINOS DO PROJETO E A GESTÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA
DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA/PB
2021**

EDNA SILVA ALMEIDA

**OS MENINOS DO PROJETO E A GESTÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA
DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara

**JOÃO PESSOA – PB
2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447m Almeida, Edna Silva.

Os meninos do projeto e a gestão escolar: uma análise reflexiva sobre as relações de poder em uma escola da rede estadual da Paraíba / Edna Silva Almeida. - João Pessoa, 2021.
53 f.

Orientação: Marcos Angelus Miranda de Alcantara.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)
- UFPB/CE.

1. Relações de poder. 2. Gestão democrática. 3. Participação escolar. I. Alcantara, Marcos Angelus Miranda de. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37.07(043.2)

EDNA SILVA ALMEIDA

**OS MENINOS DO PROJETO E A GESTÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA
DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 29 de Junho de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara
DHP/CE/UFPB
Orientador



Profa. Dra. Maria Da Salete Barboza de Farias
DHP/CE/UFPB
Examinador



Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira
DHP/CE/UFPB
Examinador

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de serem pássaros, pois sua essência é o voo. Escolas que são asas existem para dar coragem aos pássaros para que voem. Não ensinam o voo, pois já nascem sabendo, mas o encorajam.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

É que aqui, eu só sei chorar...

Principalmente ao perceber que durante toda essa jornada, Deus esteve comigo. Nos momentos de angústia e solidão, Ele me fazia lembrar de quem eu era e do que Ele é pra mim.

A minha filha Agnes, que desde o primeiro dia que entrei na sala de aula já estava comigo, no meu ventre. E durante todos esses anos, cresceu cercada de livros, apostilas e provas, se moldando a minhas ausências e quando eu estava de corpo presente, entendia o meu silêncio diante das cobranças acadêmicas.

Ao meu pai, Evandro, que ajudou a erguer com as próprias mãos a universidade que me acolheu, pelo apoio durante esses anos, pelo cuidado com Agnes quando eu não estava presente, você é o homem da minha vida!

A minha mãe, Fátima, que sempre colocou nossos estudos como prioridade, sua luta para que tivéssemos direito a escola marca a minha história. Sempre me apoiando e me acolhendo nos momentos mais difíceis.

A toda a minha família, principalmente as minhas irmãs Keli e Erika, que me acalantaram nos momentos de crise, ao me distrair nos momentos de estresse, a casa e a presença de vocês sempre é um refúgio pra mim. Com vocês eu respiro. Gratidão!

Miliane, amizade de infância que perdura até hoje. Nos momentos fáceis e difíceis, permanece comigo dizendo: VAI PASSAR! Você me dá sorte!

Jackeline, amiga dos rolês aleatórios, nossos passeios, nossas conversas... Teu apoio foi fundamental não apenas na minha jornada acadêmica, mas em toda minha vida!

Joana, escrever esses agradecimentos só foi possível por que você existe! Obrigado por me emprestar o notebook (risos). Te desejo uma vida com aventuras incríveis, pois ela me mostra que estudar liberta e empodera! Somos resistência!

Letícia, diretora da primeira escola onde trabalhei, que honra a minha! A senhora me instruiu não apenas para exercer a profissão, mas me ensinou e me mostrou na prática a ética, o respeito e o amor, não apenas pelos nossos alunos, mas também pelos funcionários. Saudades do chá da tarde. Saudades das mangas colhidas no pé. Os valores que vivi nesse lugar levarei durante a minha vida toda, o seu PODER é incrível.

Karol (com K!), Você é um exemplo de fé, de amizade, de acadêmica... Teu espírito é incrível, estar contido é garantia de café bom, conversa produtiva e gargalhada com mais de 5 “k’s”. É estudando e ligando uma pra outra pra chorar. “Oi, tô aqui!”.

Jonhebert, meu “doc”, desde a primeira tentativa de realizar o estágio, se fez presente. Supervisionando-me em maior parte dessa trajetória. E me incentivou, dizendo que eu tinha que terminar nem que seja na força do ódio. Bem, estou aqui... Obrigada pelas memórias afetivas, estão guardadas.

Remo, eu sou tua sombra! O coordenador que me acolheu nessa pesquisa. As lembranças de tomar café da manhã com você me traz risos e saudades. Obrigado por dividir experiência, história e sentimentos. Tu és gigante, de corpo e alma!

Aos professores membros da banca que se dispuseram, em meio às responsabilidades diárias acadêmicas, contribuir para a concretização deste trabalho. Obrigada pelo sim!

Ao homem mais poderoso e incrível dessa universidade, Marcos Angelus, Sêrio que todo orientador é assim? Tenho certeza que sou a orientanda responsável por muitas dores de cabeça. Obrigada pelo apoio nessa longa trajetória, pela compreensão, por continuar alimentando os gatos da UFPB durante a pandemia e por ter escolhido ser professor. Você tem “*superpoderes*”. Quando eu crescer, eu quero ser assim.

Aos que aceitaram participar das pesquisas necessárias para esse ensaio, vocês são a prova que a escola pública tem profissionais qualificados, que conhecem os alunos não apenas pelo nome, mas principalmente pela história de vida. Vocês são resistência!

A todos que nesses longos anos correram comigo, me ajudando financeiramente, emocionalmente, psicologicamente, nos momentos mais inesperados, obrigado pelos rôles, passagens, livros, lanches, caronas, conselhos e principalmente pelas memórias e laços afetivos que a vida me presenteou. Vocês sabem quem são, eu amo vocês.

Eu sou o sonho mais ousado dos meus antepassados!
Tem muitas lágrimas aqui, mas tem muita força também!

RESUMO

A gestão escolar tem se tornado objeto de análise, discussão acadêmica e política. Diante disso, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar os desafios à gestão escolar diante das relações de poder estabelecidas na ECIT D. José Maria Pires, em João Pessoa. Para fundamentar essa discussão, dialogamos com Weber (1971), Foucault (1979), Veiga (2001), Luck (2009), Paro (2010), entre outros, na busca de conceitos como poder, conselho escolar e gestão democrática. Metodologicamente, o trabalho tomou como ponto de partida as leituras e vivências do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, em 2018.1, com as visitas à escola campo; a observação participante; a entrevista semi-estruturada e a sistematização dos dados. Os resultados deste estudo evidenciam relações de poder em diferentes níveis dentro da escola, que são ignoradas ou aceitas sem questionamentos, por estudantes, docentes, funcionários e pela gestão. Diante da reflexão sobre a gestão democrática como princípio ético e político, que organiza a comunidade escolar no enfrentamento dos problemas, compreendemos que este trabalho tem a contribuir no sentido de promover o olhar crítico às relações de poder instituídas na escola investigada, com o aprofundamento do debate sobre a escola pública de qualidade.

Palavras-chave: Relações de poder. Gestão Democrática. Participação.

ABSTRACT

School management has become the object of analysis, academic and political discussion. Therefore, this course completion work aims to analyze the challenges to school management in the face of power relations established in ECIT D. José Maria Pires, in João Pessoa. To support this discussion, we dialogued with Weber (1971), Foucault (1979), Veiga (2001), Luck (2009), Paro (2010), among others, in the search for concepts such as power, school council and democratic management. Methodologically, the work took as its starting point the readings and experiences of the Supervised Internship in Educational Management, in 2018.1, with visits to the field school; participant observation; semi-structured interview and data systematization. The results of this study show power relations at different levels within the school, which are ignored or accepted without questioning, by students, teachers, employees and management. In view of the reflection on democratic management as an ethical and political principle, which organizes the school community in facing the problems, we understand that this work has to contribute towards promoting a critical look at the power relations instituted in the investigated school, with the deepening of the debate about the quality public school.

Keywords: Power relations. Democratic management. Participation..

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 AS RELAÇÕES DE PODER, A ESCOLA PÚBLICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROBLEMA DA PESQUISA.....	14
1.2 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO.....	15
2 RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PÚBLICA COMO DESAFIO À GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	17
2.1 RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA.....	17
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.....	22
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL D. JOSÉ MARIA PIRES.....	35
3 QUANDO O PODER NÃO VEM APENAS DE CIMA: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO ESCOLAR.....	40
3.1 CHEGADA À ESCOLA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO ANO DE 2018.....	40
3.2 OS “MENINOS DO PROJETO” E A REALIDADE NÃO PREVISTA NO ESTÁGIO	43
3.3 RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS ENTRE OS “MENINOS DO PROJE- TO” E A GESTÃO ESCOLAR.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A expressão “meninos do projeto”, destacada no título do trabalho, aparece no terceiro capítulo deste TCC. Ela surge na escola pesquisada, a partir dos acontecimentos presenciados e dos relatos coletados. Esses meninos, em sua maioria são ex-alunos da escola, que em algum momento desenvolveram uma relação de pertencimento com a instituição. Após saírem da escola, tais meninos buscavam se reintegrar, não como alunos, mas por meio de acordos informais com a gestão, inseridos em relações de poder, às quais nos detemos na análise.

Vivemos sob relações de poder em todos os grupos sociais. Elas iniciam nas famílias, no relacionamento entre pais e filhos, expressos em ideias do tipo *obedecer aos mais velhos*; no trabalho, na relação entre patrão e empregado; na igreja; no partido político; no sindicato; no movimento social etc. Aqui, nosso objetivo é abordar essas relações no âmbito da escola, onde estamos a maior parte da infância e adolescência. No âmbito escolar podemos citar várias relações de poder, dentre elas, o cumprimento das leis que norteiam a educação, obedecida pelos gestores e aplicada ao planejamento, à relação entre professores e alunos, entre os próprios estudantes, escola e comunidade, diretores e professores, conselhos, gestão etc.

A escola é o lugar formal, por excelência, para se educar, se diferenciando da família, da igreja, do partido político ou do movimento social, pelo modelo sistematizado, pelo currículo e pela presença de profissionais da educação. Na escola, não se busca apenas transmitir conhecimento e regras presentes na cultura ao qual está inserida, mas também possibilita a conexão entre o conjunto de conceitos e ideias produzidos ao longo do tempo pela humanidade e a realidade vivida pelos alunos, se tornando capaz de influenciar não apenas na formação profissional, mas o desenvolvimento e da construção da cidadania, conforme instituído o direito à educação, no art. 205 da Constituição Federal de 1988.

O art. 206 do texto constitucional, por sua vez, estabelece a gestão democrática do ensino, o que abre um campo de possibilidades de construção de sujeitos responsáveis a copartícipes nas tomadas de decisões. Nesse contexto, podemos dizer que o conselho escolar presente nas escolas públicas é de suma importância para que as decisões sejam feitas de modo a atender os interesses das classes populares. Durante as observações realizadas ao longo do estágio em gestão, nos chamou a atenção algumas disputas travadas no interior da escola-campo, não somente pelo poder político na tomada de decisões, mas a *disputa*

territorial por grupos sociais externos à escola.

Este capítulo apresenta ao leitor, de antemão, a proposta de trabalho a partir da alegação de tomar as relações de poder na escola como objeto de investigação. Com efeito, justifico a análise das relações de poder na escola pública por meio da explicitação dos motivos de minha escolha pelo tema. Argumento sobre a relevância da questão ao situar o princípio da gestão democrática em um aparato legislativo e como as relações de poder se apresentam no meio educacional. Em seguida, as relações de poder, a escola pública e a gestão democrática são discutidas como elementos constitutivos do problema de pesquisa, dialogo com outras pesquisas sobre em torno da temática. Finalmente, apresento a estrutura do trabalho ao apresentar brevemente cada um dos próximos capítulos.

Através das vivências proporcionadas no decorrer do Curso de Pedagogia, por meio do componente curricular Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional), tive a oportunidade de conhecer a gestão realizada na Escola Cidadã Integral D. José Maria Pires, situada na Rua das Rosas, S/N, Conjunto Padre Ibiapina, Bairro das Indústrias, João Pessoa/PB. Também me sinto pertencente à comunidade escolar, pois resido no mesmo bairro e cursei parte do ensino fundamental I na mesma, estabelecendo relações sociais e memórias afetivas, contribuindo para a construção da minha identidade local.

Mediante isso, observa-se que, reconhecer esse pertencimento e identidade é algo que deveria ser desenvolvido ao longo do tempo, através da vivência com a escola, de modo que, torna possível “aprofundar conhecimentos e rever atitudes, conceitos, valores éticos e estéticos” (LESTINGE, 2004, p. 5). O estágio em Gestão Educacional contribuiu para o enaltecimento e zelo do lugar que estudei, passando e me sentir parte, induziu a pensar de forma crítica, buscando entender as relações humanas estabelecidas no ambiente.

Sendo assim, se perceber dentro da escola, identificar como funciona as relações de poder e compreender que fazemos parte dela, viabiliza aos educandos entender o meio no qual estão incluídos, se reconhecendo como protagonistas dessa transformação. Conforme a reflexão de Rocha e Fernandes (2014, p.172):

[...] a organização seja olhada pelos princípios patentes em outros modelos (políticos, ambiguidades, culturais por exemplo) e com os quais consiga se reequacionar as relações e problemáticas decorrentes da interação dos atores enquanto seres com capacidades de criar e inovar, deixando de ser meros executores de procedimentos pré-definidos, em suma, enquanto atores e detentores de poder(es).

Conforme já destacamos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 o princípio da

gestão democrática, ressaltamos que em consonância com isto, no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) no artigo 14, inciso II, aponta como um princípio a participação das comunidades escolares e locais em conselhos equivalentes. Observa-se tratamento não menos importante nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na resolução n. 4, artigo 55 que a gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da escola.

O Plano Nacional de Educação, ao traçar os objetivos e metas da gestão educacional específica na meta nº 19, o estímulo aos Conselhos Municipais de Educação, fortalecendo a atuação de tais órgãos e assegurando a formação dos conselheiros. Logo, corrobora para a implementação e uso dos mecanismos que assegurem a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, no debate, construção e execução dos documentos norteadores dessas instituições educacionais, assim como em manter a identidade e direito de escolha pedagógica, administrativa e de gestão financeira em acordo com os sistemas de ensino.

A importância da questão também está posta no âmbito acadêmico-científico. Ao consultar o Repositório da UFPB em busca de trabalhos sobre a temática entre os anos de 2015 e 2019, identificamos 203 monografias de Pedagogia em que circundam tais conteúdos. Ao examinar os escritos, destacamos seis trabalhos, com temas e objetos que se aproximam mais ao que examinamos neste trabalho.

Sobre a temática Gestão Democrática e a importância do Conselho Escolar nas decisões coletivas da escola, Fernandes (2016) apresenta o seguinte problema: de quem será a responsabilidade de promover a conscientização de todos os membros que fazem parte da comunidade escolar, a ponto de saber o seu papel em contribuir com discussões críticas sobre a realidade da escola e que pode propor soluções?

Silva (2018a), aborda como tema o perfil da gestão nas instituições de ensino públicas e como os discentes do Ensino Médio veem esse processo de democratização e participação dentro dessas instituições, sendo um tema contemporâneo e de extrema importância para a melhoria do processo de ensino aprendizagem no ensino público. Surgindo assim o seguinte questionamento: como os alunos dos anos finais do ensino básico (ensino médio) percebem a sua participação na gestão da escola pública?

Lima (2017) elege como tema o processo da gestão democrática e participativa (GDP)

na educação escolar, e suas possíveis formas de materialização, e desenvolve a problemática a seguir: considerando-se a relevância da GDP na instituição escolar, com vistas à elaboração e a execução de seu projeto educativo, questionam-se quais são os fatores e os indicadores que devem ser considerados e/ou salientados para que o processo seja materializado.

Silva (2016) manifesta interesse pela temática da gestão democrática educacional por ser um tema crescente nos últimos anos, refletindo-se tanto no crescimento do número de publicações, como no fomento das discussões nos círculos acadêmicos, no intuito de compreender seus processos, suas aplicações e seus resultados. Desse modo, faz as seguintes indagações: como acontece os processos da gestão democrática em outras escolas? Como se dá a participação dos indivíduos nessas instituições? Como a Gestão democrática atua para o desenvolvimento das práticas de cidadania na comunidade escolar?

Silva (2018b) descreve que é exigido do gestor um desempenho múltiplo de funções, para que a escola cumpra seu verdadeiro papel, cabendo-lhe administrar a unidade escolar, alinhando e direcionando as atividades ou ações de todos os segmentos no processo educativo. Delineado nestas reflexões, Silva (2018b) trouxe a seguinte problemática de pesquisa: quais os encargos e ações necessárias para o gestor atuar no contexto escolar?

De acordo com os autores citados, observamos que a gestão democrática é reconhecida nas respectivas escolas na qual foram analisadas. Contudo, apesar das contribuições apresentadas serem de grande valia para o estudo e aprofundamento na área de gestão, é importante que haja uma análise mais aprofundada sobre as relações de poder presentes na escola pública, onde muitas delas não são documentadas e formalmente não existem, porém ao se deparar com a realidade escolar é inegável a existência e influência que elas possuem na mesma.

Sabemos que para que uma gestão seja democrática é necessário a participação de representantes que constituem a escola e da comunidade, porém, considerando que a comunidade também é um lugar de disputa e relações de poder, quem poderia participar e contribuir com a escola nos momentos de decisões? Em busca de respostas para essas questões, podemos reconhecer os conceitos de poder no âmbito educacional e identificar tais relações no contexto citado, promovendo a resolução de problemas, facilitando possíveis acordos entre as partes.

1.1 AS RELAÇÕES DE PODER, A ESCOLA PÚBLICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROBLEMA DA PESQUISA

Isto posto, no entendimento de Silva (2018b), a gestão escolar democrática não deve ser vista meramente um aspecto abstrato, pois não contém apenas uma ideia singular sobre a sociedade e os diversos exemplos de cultura, mas envolve várias definições de modo abrangente em torno dos sujeitos da escola e o coletivo. Estabelece acordos e afetos entre eles, facultando a organização, sugestões pedagógicas a fiscalização das atividades, promovendo assim, a concretização de uma educação crítica, relevante e política.

Silva, (2018a) apresenta que as condutas e atuação do diretor devem ser exclusivamente pedagógicas, o seu papel existencial e destreza no ambiente escolar devem ser dirigidos para alcançar as metas da escola que a princípio é formar o indivíduo de modo integral, não apenas para o mercado de trabalho, mas principalmente sujeitos participativos, críticos e criativos. Considerando tais pontos, observamos que para garantir uma gestão democrática verídica é fundamental buscar novas formas de ação que possibilitem a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Com efeito, Silva (2016), afirma que vários pontos contribuem para que não haja a participação dos sujeitos representantes da comunidade no conselho escolar, ou que de certo modo essa participação seja mínima, com limitações. Visto que muitos desses participantes desconhecem a finalidade dessa interação ou devido a rotina diária não dispõe de tempo para que possam se informar e fazer o que lhe é devido. Porém esse envolvimento para a escola é de extrema relevância para que o ato democrático se efetive, oportunizando a comunidade expressar as possíveis necessidades pedagógicas.

Para Lima (2017), o padrão de gestão escolar democrática e participativa impõe ao Estado que invista em políticas que possibilitem o crescimento e melhoramento dessa forma de gerir, explanando seus reais objetivos, responsabilidades, e o modo como será direcionado a escola. No mesmo caminho também é cobrado dos profissionais da educação, principalmente dos gestores, conhecimento, informações, qualificações, posicionamento, comprometimento e eficiência para que o trabalho em equipe e somativo tenha êxito.

Fernandes (2016), relata que no modo como tem sido aplicado os modelos de gestão predominantes nas escolas no Brasil é comum observarmos a falta de uma governança notória, ou seja, clara e capaz, com um sentido representativo e uma orientação teórico-metodológica. Por conseguinte, falta empatia dos gestores em relação à comunidade escolar e vice-versa. Nesse cenário, a gestão se torna subordinada a grupos políticos ou a interesses

peçoais, em vez de trabalhar pelos interesses da comunidade onde a escola está inserida e da sociedade como um todo.

Diante disso, já notamos que um dos pilares da gestão democrática é a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, visando uma educação libertadora, capaz de transformar o indivíduo em um ser crítico e autônomo na sociedade, sendo capaz de transformá-la não apenas se submeter, sem compreender as relações de poder no qual está inserido. Considerando os temas e problemas percorridos, bem como o contexto da escola, em decorrência do Estágio Supervisionado I, em gestão educacional, tomamos por objeto de pesquisa para o TCC *os desafios ao princípio da gestão democrática diante das relações de poder estabelecidas na Escola Cidadã Integral D. José Maria Pires*. Nesse sentido, formulamos a seguinte questão/problema: *que desafios a gestão da ECIT D. José Maria Pires enfrenta diante das relações de poder estabelecidas em seu interior?*

Considerando a delimitação do objeto de pesquisa e a formulação do problema, o objetivo geral consistiu em *conhecer os desafios ao princípio da gestão democrática diante das relações de poder estabelecidas na Escola Cidadã Integral D. José Maria Pires*. Os objetivos específicos, são: 1 Observar como é exercido o poder entre os grupos sociais presentes na escola; 2 Analisar as relações de poder constituídas entre a gestão e os jovens da comunidade; 3 Distinguir o princípio da gestão democrática, da gestão compartilhada e da gestão gerencial.

1.2 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TRABALHO

O Capítulo 1 apresenta o surgimento do interesse sobre a temática das relações de poder e a gestão democrática, decorrente do Estágio Sup. I na Escola Cidadã Integral Dom José Maria Pires. Trouxe alguns elementos reflexivos sobre a gestão democrática e de sua relevância tanto no cenário educacional como social, além de uma ideia da composição geral do trabalho, antecipando as partes fundamentais para que facilite o entendimento.

O Capítulo 2 apresenta nosso arcabouço teórico metodológico, a partir dos conceitos de poder e suas ramificações (tipos de poder, dominação), assim como a gestão democrática e como esses assuntos se entrelaçam dentro da escola pública. Além das questões metodológicas como a caracterização da pesquisa, dos instrumentos de coleta e as técnicas de análise de dados.

Após a discussão teórica da temática em questão, o Capítulo 3 se propõe a analisar os dados obtidos durante o trabalho de campo: como era configurada a gestão e como acontecia

o processo participativo dos docentes e como a gestão da escola lidava com a presença de jovens da comunidade dentro da escola. Os dados da pesquisa são analisados à luz do que os autores do capítulo anterior discutem sobre gestão democrática e relações de poder.

Concluimos com as considerações finais e últimas reflexões acerca do que foi discutido no decorrer do trabalho, com o intuito de promover novas possibilidades para discussão e compreensão do tema.

2 RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PÚBLICA COMO DESAFIO À GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste Capítulo, apresento a discussão e autores que abordam os conceitos utilizados nesta pesquisa, no que se refere às relações de poder e à gestão democrática. Para além das contextualizações, o tema apresentado requer formas estratégicas que envolvam o principal assunto, como, o conceito de poder, através do olhar de teóricos: Weber (1971), Foucault (1979) e Bobbio (2000). Com relação ao poder que se apresenta nos institutos de ensino através da gestão e participação da comunidade escolar, apontaremos a gestão democrática como eixo norteador, e como ela se distingue da gestão compartilhada e da gestão gerencial. Do ponto de vista metodológico, recorreremos à observação participante. Para isto trouxemos os princípios de Whyte e Malinowski (*apud* MARQUES, 2016). Logo após, foi caracterizado o local de estudo, os sujeitos de pesquisa e como transcorreu a análise de dados.

2.1 RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA

As relações de poder ao longo dos séculos vem sendo campo de estudos de vários filósofos, sociólogos, historiadores e pesquisadores de várias áreas. Dentre eles, Max Weber, Norberto Bobbio, Michel Foucault, Nicolau Maquiavel, Jean-Jacques Rousseau e Thomas Hobbes. A maioria dos estudos tinham como finalidade entender os conflitos e vínculos presentes no modelo de sociedade no qual é pertencente. Para Max Weber (1999), a sociedade pode ser compreendida a partir do conjunto das ações individuais, isto é, são todo tipo de ação que o indivíduo faz, orientando-se pela ação de outros. Sendo assim, considerando que nossa sociedade atual é a soma dos acontecimentos vividos e ocasionados ao longo do tempo, encontramos muitas respostas em tais pesquisas sobre o modelo de ordem na qual está estabelecido no estado atual

Entretanto, antes de nos aprofundarmos em tais ensaios, é de suma importância entendermos as principais definições de poder e suas ramificações, visto que, as afirmações sobre tal estão ligadas ao posicionamento político e social que cada um dos seus defensores presume. A palavra poder está definida no dicionário como: “o direito de deliberar, agir, mandar e, dependendo do contexto, exercer sua autoridade, soberania, a posse de um domínio, da influência ou da força” (SIGNIFICADOS, 2015).

Ou seja, entende-se como poder o ato de impor suas vontades sobre o outro,

independente do seu consentimento. Esta concepção também pode ser vinculada ao conceito de liberdade, que é vista como a “reunião dos direitos de uma pessoa; poder que um cidadão possui para praticar aquilo que é de sua vontade, dentro das limitações estabelecidas pela lei: liberdade política; liberdade comportamental etc” (SIGNIFICADOS, 2009). Em outras palavras, o poder é a delimitação do direito de liberdade de algo ou alguém pelo poderio de um sujeito para com o outro.

Contudo, para além dessas definições semânticas, em Max Weber (1991, p.33) o conceito de poder “significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”. Em suma, é a chance de cumprimento da vontade de um indivíduo por um grupo determinado de pessoas. Essa imposição de poder pode ser explícita ou implícita.

Weber (1991), compreende as relações de poder de forma piramidal, na ponta se localiza quem exerce o poder. Em outras palavras, quem manda e na base quem acata, ou seja, quem está submetido. Por exemplo, na sociedade o Estado está localizado na ponta da pirâmide enquanto nós, cidadãos, estamos na base. Impor uma vontade está ligado a certos recursos necessários para legitimação desse poder. Portanto, é preciso ter juricidade em relação aos outros sujeitos para que se possa mandar. Mais precisamente podemos citar o exemplo de uma professora, ela deve ter o conhecimento teórico-prático para que possa transmitir aos alunos, ou seja, uma especialidade sobre o que se dispõe a ensinar.

É mediante as tantas relações que existem diferentes poderes. Bobbio (2000), define três formas predominantes de poder: o poder econômico – que é aquele que se baseia nas posses de bens materiais – isso explica a predominância de grandes instituições financeiras, como por exemplo os bancos; o poder ideológico – que é aquele relacionado com informações que influenciam o comportamento da sociedade para que reproduzam determinada posição perante o mundo – nesse caso podemos citar expressões como *a mídia manipula!*; o poder político – que é aquele que aproveita antes das técnicas e influência à conduta alheia – políticos usam esse poder, por exemplo, em seu discurso para convencer seus eleitores.

Foucault (1979), averiguou no livro *A Microfísica do Poder* os conceitos de verdade e poder. Para ele, ambos estão interligados; de modo que, cada sociedade define como elegerá e conduzirá a verdade, além de produzir seus próprios discursos, aparelhos e competências responsáveis por diferenciar o que está sendo colocado em verdadeiro ou falso, o modo como deverá se socializar os indivíduos e os meios e recursos que são considerados para a aquisição da verdade, através do poder.

Para discorrer de forma clara sua concepção, Foucault (1979) apresenta a *Microfísica do Poder*, onde o poder está em incessante transformação, isto significa que é constituído por elos entre as organizações sociais que se interligam; não se limitando às grandes corporações e ao Estado, sequer apresenta como algo que se cede, por acordos constitucionais. Então,

trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 102).

É como se o poder existisse dentro de uma rede correlacionando indivíduos que fazem uso dele e que também sofrem sua ação. Ele existe enquanto prática como um emaranhado de dispositivos ou mecanismos sem a existência de fronteiras. Logo, não existe ninguém que possua o poder, o que existem são relações nas quais as pessoas se inserem.

Foucault (1979) demonstra que as relações de poder não passam do nível do direito e da violência. O poder não é explicado unicamente por sua vertente repressiva tendo um lado positivo em sua essência quando direcionado o corpo humano, desejando aprimorá-lo e adestrá-lo à vontade para satisfazer desejos. Todavia, o poder de forma negativa como aparelho repressivo, castiga para manter a dominação sempre sendo exercido em níveis variados na rede social que devem ser minuciosamente examinadas, surgindo em suas variáveis os micropoderes e diferentes relações de poder. Nenhum poder que fosse somente repressivo poderia se manter sem que, em dado momento acontecesse revoltas. Conforme Foucault (1979, p. 12):

quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

O poder em Foucault (1979) domina, mas também gera resultados de saber e verdade. Ele aponta uma visão pejorativa do poder e apresenta o lado positivo afirmando que o poder constrói conhecimento, produz e sustenta vários discursos, como por exemplo as culturas,

crenças, modo de agir em determinados locais etc. O poder tem vários lados, é borrifado em todas as ramificações da sociedade; se intensificando através de diversas técnicas e como relação de forças. Consoante,

por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Dessa forma, não há poder sem saber, nem verdade sem poder. Ou melhor, o poder para Foucault (1979) não é um elemento da natureza, uma posse das pessoas, mas sim uma práxis da sociedade, um complexo de associações entre os sujeitos, é transversal às classes sociais, às famílias, às instituições etc.

A genealogia do poder, intrinsecamente, procura, “não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas, não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 1979, p. 102). Em busca de entender tais assuntos Foucault analisa as mudanças observadas nesses agrupamentos em diversos momentos, com o intuito de compreender os dispositivos que compõem a verdade em virtude das relações de poder.

Deleuze e Foucault (1972) tracejam os primeiros aportes relacionados à responsabilidade social e política do intelectual, delineando um conceito macro e micro do mesmo. Primordialmente é colocado a nova relação entre teoria e prática. Outrora a teoria era tida para ser empregada sobre o real, retratando o entendimento sobre a mesma ou sobre a prática, tida de maneira restrita e desmembrado, que não abrange um todo. Semelhantemente, que o real já não transparece na teoria, a prática necessita de conhecimento, movimentando-se de modo contínuo entre elas, sem separação. Nessa linha de pensamento, “[...] só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relação de revezamento ou em rede” (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 2008, p. 42).

Em contrapartida Foucault diz que a teoria não é manifesta ou opera em uma prática, pois não há como diferenciá-las, ou seja, “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2008, p. 42), ainda que seja apenas de uma parte recortada de uma localidade. Essa recente concepção entre teoria e prática acarreta mudanças significativas no entendimento que constitui um intelectual, logo podemos identificar duas formas para que o sujeito se tornasse um ser político:

[...] a politização de um intelectual tradicionalmente se fazia a partir de duas coisas: em primeiro lugar, sua posição de intelectual na sociedade burguesa, no sistema de produção capitalista, na ideologia que ela produz ou impõe (ser explorado, reduzido à miséria, rejeitado, “maldito”, acusado de subversão, de imoralidade, etc.); em segundo lugar, seu próprio discurso enquanto revelava uma determinada verdade, descobria relações políticas onde normalmente elas não eram percebidas. Estas duas formas de politização não eram estranhas uma em relação à outra, embora não coincidisse necessariamente. Havia o tipo do intelectual “maldito” e o tipo do intelectual socialista (FOUCAULT, 1979, p. 42).

O intelectual socialista seria uma figura muito próxima de um jurista, que percebe leis universais e que percebe regras boas para todo um conjunto de grupos sociais, para um conjunto de indivíduos dentro da própria sociedade é aquele que fica preso dentro do seu escritório e que através de uma longa reflexão, estabelece leis, é uma figura completamente oposta à dos pequenos movimentos. Já o intelectual “maldito” está ligado ao local e a pequenas demandas locais e específicas, que não necessariamente vão afetar o todo da sociedade. Logo, a função desse intelectual seria portanto, ser um propulsor para os movimentos locais, ser alguém que dá um embasamento teórico, mas que ao mesmo tempo, tem uma participação ativa na prática e consegue fazer com que a teoria se adeque à prática ao mesmo tempo. Essa troca é constante na medida em que ela acontece porque percebe-se uma teoria feita conforme a realidade imediata mas que transcende também os objetivos imediatos do movimento, isso significa que esse intelectual consegue utilizar uma bagagem teórica muitas vezes feita por intelectuais socialistas para poder aplicar na prática e para poder entender na prática como isso pode funcionar ou não.

Contudo, esses modelos de intelectuais foram perdendo espaço na medida em que o povo desenvolve uma consciência crítica. Assim,

os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber (FOUCAULT, 1979, p. 42).

Em outras palavras, tais intelectuais perceberam que já havia uma discrepância com as massas e as massas já não precisavam mais deles, descortinando uma esquematização que cancela essas reivindicações. Esse esquema não está presente apenas nas grandes instâncias da sociedade e nesse cenário “os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema”(FOUCAULT, 1979, p. 42). Logo, eles são percebidos como peças nas ramificações do poder, na organização do conhecimento e da verdade, da consciência e do discurso. Dessa

forma, o dever seria de contender as formas de poder nas suas mais sutis ramificações, erguendo a voz daqueles que são oprimidos todos os dias, sejam eles pessoas em situação de privação de liberdade, alunos, trabalhadores etc.

A realidade nos lugares que essas pessoas estão inseridas diverge do que está acostumado o meio político, logo a reivindicação considerada deve ser aquela que o sujeito vivencia em seu território, “quero dizer que se ridicularizava a representação, dizia-se que ela tinha acabado, mas não se tirava a consequência desta conversão ‘teórica’, isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concern9e falassem por elas próprias” (FOUCAULT, 1979, p. 43). Deste modo, observamos que não podemos inviabilizar e depreciar aqueles que buscam visibilidade e dignidade no meio social. É preciso que aqueles que fazem parte da luta sejam capazes de expor suas reivindicações, independente de terceiros.

Com base nesse cenário reiteramos que o poder e a repressão são colocados fortemente de modo global, e que suas vertentes estão inseridas em todos os âmbitos sociais. Para compreendê-lo, antes de tudo é preciso identificá-lo em nosso meio, seja ele nas fronteiras, nos presídios, nas escolas ou em nossas casas. Diante disso, Foucault (1979, p.45) indaga: “quem exerce o poder? Onde o exerce?”. Logo, percebemos que se apropriar de tais respostas é algo complexo, pois sabemos que não são simplesmente os que governam que o possui. Conceituar uma “classe dirigente” como dominante, definindo-a como grupo de poder é inviável na medida que é necessário a análise das microrrelações. Como também, é preciso ter conhecimento de até onde esse poder é exercido e como nesse percurso ele se alterna, nas instâncias singulares, de administração, de patrulhamento, proibições etc. Por conseguinte, “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 1979, p.45).

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Historicamente, a escola pública enfrenta obstáculos que retardam a ação transformadora e a democratização de suas relações. A burocratização da escola, ilustrada por Paulo Freire (apud ROSSI, 2001, p. 92), como “o amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um Deus nos acuda [...]”, também contribui com este quadro. Além dos agentes e participantes desse processo de educação Rossi (2001, 92-93) questiona: “quais os outros grupos interessados em fazer com que na democracia escolar os agentes sociais tomem em

suas próprias mãos seu próprio destino?” Para responder tal indagação é necessário elencamos nesse contexto quem se “enquadra” na classe de “agentes sociais”, dentre eles, podemos citar: os pais e alunos, funcionários da escola, comunidade etc. Desse modo, para que os agentes sociais sejam capazes de participar de modo legítimo na instituição é preciso estabelecer condições no âmbito jurídico para que tal participação seja validada, como está presente nos artigos 14 e 15, da LDB 9.394/96.

O discurso da participação passa a estar presente não apenas nas instituições escolares, mas também, nas imagens e propagandas televisivas e literaturas educacionais, fortalecendo o apelo aos cidadãos para que de modo voluntário se unam como *amigos da escola* formando uma gestão escolar compartilhada. Segundo Rossi (2001), essas ações passam uma neutralidade e espontaneidade que no cotidiano os principais agentes sociais não são motivados para tal. Sendo assim, os sujeitos que podem participar da tomada de decisões na escola, são incentivados a acreditar que sua participação se dá apenas do trabalho manual que a escola necessita. Apesar do conhecimento ser considerado de modo inerente e singular, ele passa a ser omitido, em busca do controle desses agentes. Tal análise evidencia o poder que as pessoas podem se apropriar ao entenderem as consequências de suas ações sociais de forma cooperativa.

Apesar da aparência democrática dessas ações, é possível identificar táticas de participação dos agentes externos ou internos da escola aliadas a um processo de desresponsabilização do Estado de seu dever com o princípio constitucional da educação como direito. Em suma, os *amigos da escola* e congêneres se tornam “facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das Políticas Sociais que garantem os serviços essenciais de educação” (ROSSI, 2001). Logo, a interferência de um agente do mercado, por meio do discurso do voluntariado torna esse processo de democratização da gestão lento e descabido, sendo possível perceber esse movimento em diversas ocasiões, seja com menos ou mais intensidade.

É importante salientar, que as atribuições da prática pedagógica não se limitam aos muros e grades da escola, pois existem problemas que demandam soluções coletivas e devem envolver toda comunidade escolar, para que seja eficaz e eficiente, gerando uma circularidade entre os interesses da escola e da comunidade, trazendo uma consciência política de forma prática e diversificada. Porém essa circularidade através da cooperação entre as partes se torna algo cansativo, onde pode surgir atritos. Conforme Rossi (2001, p. 95):

a participação e o diálogo democráticos não estão prefigurados, mas

representam um exercício democrático de participação decisória que é lento, processual e conflituoso, por lidar simultaneamente com o conflito de interesses (de classes, partidos, grupos) e de valores culturais tais como crenças, regras (in)visíveis da regulação, pontos de vista diferentes, (res)sentimentos (raivas, hostilidades, solidariedade).

Logo, evidenciamos que apesar das questões escolares serem tratadas em coletividade, pode haver divergências relacionadas a interesses pessoais, ou em nome de apenas um grupo de indivíduos. Não é difícil perceber que grande parte das carreiras dos profissionais da educação giram em torno da mediação de conflitos, buscando considerar os pontos em comum entre as diferentes crenças, posicionamento social e político, mantendo a diversidade sem deter para si o poder de decisão (ROSSI, 2001).

Rossi (2001) afirma que a escola incorpora uma formação para que se apropriem da “noção de tempo” e rotinas trabalhistas, em busca de implantar uma consciência disciplinada para esse modelo. Nesse universo, vemos os livros de ponto, supervisores, cadernetas etc. Assim como, nas indústrias encontramos os supervisores e superdivisões do trabalho, taxas, cronômetros, incentivo em dinheiro, atrelados a pregações religiosas encontradas no contexto social. Para suprir essa nova demanda do mercado, encontra-se a necessidade de introduzir a tecnologia em quantidade nos indivíduos, o que recai sobre as escolas, como salienta a autora:

para unir a educação aos requisitos dessa nova ordem do trabalho, para encurtar o caminho que leva do aprendizado ao mercado, as aulas estão sendo projetadas nas escolas atuais como “aprendizagem cooperativa”, desenvolvida por “comunidades de estudantes” para criar cibercidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida. Para aumentar a eficácia do método de ensino do professor, há, na atualidade, exemplos extremos da permanência do princípio de imitar, servir e reconhecer a liderança empresarial [...] (ROSSI, 2001, p. 99).

Desse modo, percebemos que através dessas práticas acontece a individualização das competências, responsabilizando os docentes e discentes, não apenas pelo processo de formação básica, mas como também pelo fracasso profissional.

Para Rossi (2001, p. 100), essas medidas funcionam como “um controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógicas outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional”. Essa alternativa, nada mais é do que uma tentativa de retirar a criticidade política das organizações educacionais, incluindo nessa vertente todos que fazem parte desse contexto, nivelando-os como “neutro”.

Apesar da repressão pelas ditaduras nos anos 1937-45 e de 1964-85, os embates

sociais foram diminuindo, porém nos anos de 1970-80 esses movimentos voltaram a ter força e ganhar autonomia devido ao aumento de participantes, inclusive professores das redes públicas. Nesse contexto, o Estado sai da evidência dos movimentos sociais e procura se colocar em posição de neutralidade, sem partido, assim:

garante a competência dos atores, reduzindo as distâncias entre consumidores (pais, alunos e comunidades locais) e produtores de serviços da educação (escolas e professores). Essa retirada não produz liberdade, mas desigualdade e descontrole em um mercado desregulado – a educação, onde seus referentes de poder passam a ter um exercício mais oculto e as mudanças escondem-se atrás de uma maior democratização (ROSSI, 2001, p.102).

Desse modo, a relação de poder passa a ser “fantasiada” de algo igualitário, progressista, retirando a política do cenário de transformação global. É possível identificar duas vertentes: a primeira o “modelo clássico”, onde os princípios educativos são desenvolvidos para um “todo”, visto de cima para baixo com regras e comandos consonantes; a segunda vertente é um “modelo flexível” onde não segue uma linha padrão cabível de mudanças e alterações durante o processo e considera o contexto comunitário, concedendo aos agentes sociais o poder de readaptar as funções podendo decidir o seu futuro (ROSSI, 2009). Porém existem outros percalços nessa tomada de destino, pois,

assegurar poder de decisão sobre o destino tem também um forte efeito retórico popular-religioso que faz uma mistura competente de concepções de representação teológico-política medieval e liberal, muito presentes no imaginário cristão ocidental atual: todos sabemos que, em decorrência do pecado original, homem algum tem direito ao poder, quanto mais sobre seu destino (seu futuro), pois a queda separou o homem de Deus, o tornou perverso e despojado de direitos (ROSSI, 2009, p. 102).

Logo, é possível perceber transformações e tais princípios educacionais de modo que, a política como projeto de mudança universal aconteça. Contudo, quando o poder que a pouco tempo, foi dividido com os sujeitos sociais, no caso das escolas públicas, não significa que a luta para arquitetar uma democracia participativa tem acabado. Rossi (2019, p. 102), afirma que, essa transferência de poder teve como consequência um resultado regulador com recompensa que possibilitaria a concessão de direitos e deveres outrora censurados, “capazes de juntar o presente ao futuro (tão temido quanto desejado) com o objetivo de amenizar (quicá substituir) necessidades e direitos sociais negados” (ROSSI, 2019, p. 102). Isso quer dizer que, esse ato fortaleceu as linhas políticas que são valiosas no jogo de interesse político,

econômico e religioso, no qual tem sobre si as responsabilidades de repassar ideias, crenças que surgem do poder.

Apesar da parte manipulada do poder, é possível identificar algumas intervenções de caráter educativo da gestão política pedagógica. Rossi (2001 p.102-105), enumera:

1. Abrir espaços e tempos para seus movimentos de (re)interpretação de experiências, fortalecendo as instituições educacionais com a produção e com a crítica do conhecimento [...]; 2. O mercado depende, cada vez mais, da produção de potencialidades subjetivas, ou seja, do bom desempenho relacional da mercadoria-serviço (do professor) nas equipes (palavra preferida para estimular jogos e acirrar a competição), para que sejam capazes de se comunicar e decidir em meio às rápidas mudanças [...]; 3. Torna-se vital aos mediadores de conflitos – professores e gestores – articularem interesses comuns e aceitarem o conflito de valores nas escolas, não como patológico, nem como antidemocrático, mas como pressuposto e como fundamento de nossa cultura [...]; 4. Esta escola tem que ser credível, o que passa também pela sua capacidade de realizar e consolidar projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica [...]; 5.[...] Na realidade social fugidia das escolas públicas, pulsa um aprendizado perceptível, audível (nem sempre registrado), de (re)interpretação e de (re)criação de propostas curriculares, de projetos pedagógicos, de planejamentos e orçamentos participativos articulados em processo pelas práticas de gestão descentralizadoras e democráticas.

Os diferentes modos de aprendizagem nem sempre são registrados, visto que, “há inúmeros educadores capazes de germinar ideias com astúcia em meio da regulação invisível e silenciosa dos poderes. Suas conquistas têm sido mais efetivas quando: articuladas às comunidades científicas, às representações partidárias” (ROSSI, 2001, p.104). Ou seja, a ação de gestão política pedagógica com estrutura social e educacional impulsiona e pode direcionar a tomada de decisões dos grupos que gerem a escola, como por exemplo: os Conselhos Escolares associações de Pais e Mestres etc.

Logo, precisamos entender como são fundadas e como são executadas as políticas sociais em todas as organizações. O que possibilita assimilar a formação e o caminho histórico percorrido pelas relações sociais, mesmo de modo microcapilar é capaz de estruturar a sociedade e moldar o papel do Estado, assim, “não há políticas sociais desvinculadas do modelo de Estado e da relação deste com a sociedade” (LIMA *et. al.*, 2011). Desse modo, podemos identificar o Estado como um órgão superior de características restritivas, que busca manter as classes como estão, cada sujeito com seu lugar pré-definido, priorizando o fortalecimento do mercado capitalista. Visto que,

partimos da concepção que o Estado é campo de disputa entre classes sociais. A educação e, em instância micro, a escola, igualmente se

constituem em meio à dialética das relações sócio-políticas estabelecidas entre os sujeitos. O modelo societal instalado advém, portanto, desta complexa rede de relações. Não está determinada, pronta, mas em constante movimento, contradições e conflitos que permitem os tensionamentos necessários às transformações do modelo posto (LIMA *et. al.*, 2011).

Nessa conformidade, a escola pública está sob o poder do Estado e este é alvo de confrontos de diversos grupos sociais com diferentes ideologias e diversos modelos de gestão, sendo mudado de acordo com essa teia de relações de poder permitindo que seja moldado de acordo com as necessidades apresentadas pela sociedade.

A criação de diversas organizações de reivindicações na década de 1980 pressionou o Estado para criação de mecanismos de democratização da sociedade. No âmbito educacional isto implicou eleições de diretores, conselhos escolares, grêmios estudantis etc. Essa tendência proporciona a comunidade uma maior possibilidade de participação direta. Vale ressaltar que, “historicamente não há incremento de políticas que atendam aos interesses dos trabalhadores se estes estão desmobilizados, desorganizados (LIMA *et. al.*, 2011)”.

Sendo assim, ao colidir com uma massa organizada com pautas democráticas, o Estado é interpelado a não um ceder unicamente os desejos do mercado. Nesse cenário segundo Lima, (*et. al.* 2011, p.2), emergem políticas educacionais visando assegurar o controle do Estado por meio dos Conselhos Populares e Escolares. O poder de escolha e decisão por meio das eleições como, por exemplo, na escolha de diretores e o poder político buscando centralizar o poder e da autonomia como no Projeto Político Pedagógico. A gestão da educação também passa por modificações e ganha novas ramificações, dentre elas, a *gestão compartilhada*. Caracterizada pela compreensão de que faz parte de um poder, reconhecer o poder que possui se tornando o indivíduo voluntário, colaborador e fiscalizador. Em suma, esse modelo de gestão retira as responsabilidades do Estado e privatiza a ação individual ou de grupos.

Apesar de caminhar em passos lentos, as políticas públicas educacionais estendem suas ramificações em torno da gestão democrática e compartilhada. Na Constituição da 1988 e na LDB nº 9.394/96 apenas o ensino público é citado privilegiando com a gestão democrática e consagrando como local de abertura para possíveis debates. Porém não conseguimos avançar com os elementos que possibilitariam alavancar a democratização nas relações administrativas, pedagógicas e financeiras. Na medida em que a gestão democrática foi ganhando visibilidade seus caminhos podiam ser vistos diretamente através dos conselhos deliberativos a ampliação de vagas dentre outros. Nesse novo modelo de gerir se delineia a partir do modelo econômico, traçando suas rotas com reflexo no Estado e como buscar

integralizar sua economia. Sendo assim,

a reforma da educação está alicerçada à reforma do Estado, portanto, deve manter-se e sustentar-se buscando excelência e recursos fora do tesouro do Estado. A dinâmica desta “nova” perspectiva política indica a sustentação e a legitimação de um paradigma no qual a comunidade passa a controlar a escola pública. A publicização significa, deste modo, a escola pública sem a manutenção estatal. Assim, o “cidadão cliente”, o público usuário ganha “status” de fiscalizador e controlador dos “fazer” da escola (LIMA *et. al.*, 2011, p. 05).

Está claro, portanto, que o modelo descrito é um “velho conhecido” mas agora, é apresentado com grandes apoiadores no qual as escolas precisam de excelência e de resultados mais atrativos, com base na produtividade. O que pode gerar disputa entre as mesmas, em busca de novos educandos, que de certo modo podem ser comparados a clientes e de modelos que se igualem as escolas particulares. Segundo Lima, (*et. al.* 2011), esse modelo demarca a “ideologia da competitividade”, ratificando o mercado competitivo, favorecendo o capitalismo. Logo, se difere de um modelo similar ao Estado onde possui um sistema de governo político e financeiro.

Ao unir as formas de gerir trazemos as pautas concentradas nas participações do povo, articulando a necessidade e controle do Estado. Entretanto, nessa “junção” o Estado passa a ser visto como o que mantém e sustenta as políticas sociais. Os indivíduos trazem um debate político, ideológico e pedagógico e aumentam a descentralização do poder dentro da escola visando superar a manutenção de uma agenda que paute a educação como direito público e subjetivo (LIMA *et. al.*, 2011).

Podemos observar que nesse cenário as decisões eram feitas de modo participativo, tendo em vista que o Estado financia as políticas com recursos advindos de impostos. Porém o poder do povo é reduzido ao voto no qual, a maioria reproduz atitudes e discursos apresentados pelo modelo social dominante, fazendo com que não desenvolva uma consciência crítica e política.

Diante do que foi mencionado, a democracia nesse cenário capitalista passa a ser visto como algo lucrativo “ela é a garantia de mobilidade social, de ascensão e possibilidade em adquirir o melhor produto” (LIMA *et. al.*, 2011). Por consequência, o termo “democratizar o poder” entra em desuso, emergindo o termo “compartilhar”, visto que, a democracia perde os princípios políticos e passa a ser um mero parâmetro de qualidade. Com efeito, após novos conceitos e nomenclaturas, surgiram e também foram reformulados, outros modos de gerir como a denominada gestão gerencial.

Na gestão gerencial os sujeitos participam colaborando com suas opiniões, buscando uma instituição autônoma, onde suas considerações podem ser aceitas. Nesse processo o objetivo é manter o controle, buscar financiamento e manter a organização dominante no poder. Haja vista que, esse novo modelo de gerir “parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos [...] mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas” (PEREIRA, SPINK, 2006, p.7). Destarte, podemos afirmar que as ações gerenciais têm origem nas instituições particulares. Nas palavras de Pereira e Spink (2007, p. 7):

essa perspectiva, desenvolvida na administração das empresas, é também válida para as organizações públicas. Não se trata, porém da simples importação de modelos idealizados do mundo empresarial, e sim do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições.

Essas novas competências cobradas cada vez mais das escolas, nada mais é que dar espaço para um tipo de autonomia, onde são repassadas funções, onde possibilitem a abertura de caminhos para as cobranças feitas pelo mercado, além do controle sobre as ações das instituições educacionais. O principal elemento nesse modelo de gestão é a atenção aos resultados, depositando parte dos serviços a serem realizados na comunidade. Logo, verificamos que, em busca do controle através de funções estratégicas, o modelo democrático vai se desfazendo, convertendo o cidadão em cliente e/ou prestador de serviços. Além disso, enfrentamos

[...] transformações significativas na concepção de público estatal [...] [em] público não-estatal. Neste último, o público e o privado se confundem; o Estado fica desobrigado de subsidiar direitos em setores como educação, saúde [...] Por outro lado, estabelece interlocutores e aplica estratégias de “participação”, de desempenho e, principalmente, de financiamentos (LIMA *et. al.*, 2011, p.07).

Apesar dos interlocutores, é importante ressaltar que o Estado não pode culpabilizar os sujeitos participantes no processo educativo pelos resultados obtidos, nem ao menos abrir mão da responsabilidade com financiamento da educação, pois a autonomia da escola não isenta o Estado de cumprir suas obrigações com as políticas educacionais. Nesse sentido,

é claro que a autonomia de cada Escola de uma Rede não exime a Administração do Sistema de Ensino da responsabilidade de fixar as diretrizes e as metas de uma política educacional. Mas, quando as escolas não têm sua autonomia e responsabilidades claramente definidas, a tendência da Administração é a de regulamentar em excesso e a das escolas, a de

ficarem imobilizadas aguardando as ordens (AZANHA, 1993, p.40).

Em suma, a gestão gerencial busca diminuir o financiamento da educação pelo Estado, o que ameaça a qualidade e o direito à educação. Além de trazer novos significados para participação, autonomia e descentralização, coloca sobre a escola a responsabilidade pelo desfecho do processo educacional, compreende a escola como órgão burocrático focando apenas no sistema, na burocracia e nos resultados das avaliações externas.

A gestão compartilhada mantém o foco no compartilhamento das responsabilidades no que se refere à manutenção, retirando a comunidade da esfera de decisões. De certo, atribui a responsabilidade dos desastres e evasão escolar à comunidade. Porém nega a essa mesma comunidade autonomia para decidir o que fazer para manter os estudantes na escola.

Nessa análise, “a partilha que se destina é aquela que envolve a responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão, ou seja, da radicalidade da participação transformadora, a gestão compartilhada não herda nada” (LIMA *et. al.*, 2011). Esse modelo de gestão costuma ser apresentado como democrático, não-autoritário, onde normalmente é aplicado em escolas consideradas como vulneráveis no qual ficam ambiguidades evidentes.

Dentre as propostas de gestão compartilhada das escolas públicas, podemos citar como exemplo a junção entre a Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública. Uma proposta que, do ponto de vista do discurso neoliberal, visa proporcionar uma educação de qualidade, construindo estratégias voltadas para o policiamento comunitário e o enfrentamento à violência pela promoção da cultura da paz.

É uma proposta que admite que o projeto pedagógico continue com a secretaria de educação e a polícia passa a cuidar apenas da questão de segurança. Porém, ao apresentar esse modelo de gestão e citar exemplos de escolas que já adotaram o modelo, é citado que os militares são responsáveis pela administração escolar e por definir regras, dentre elas, o modelo do uniforme, um padrão para cortes e penteados de cabelo, além da proibição de atrasos, pulseiras e acessórios considerados em desacordo com as normas. Destarte,

embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto-sustentação. Neste sentido, a gestão compartilhada impulsiona seus usuários a estabelecer uma relação de parceria com o Estado (LIMA *et. al.*, 2011, p. 09).

Esse modelo de gestão não pode ser confundido com a gestão democrática porque promove as relações de acordo com a produtividade, incentivando a competição mútua, “como se o objetivo destas não fosse ofertar educação digna, com qualidade, para todos, ou

seja, ofertar um bem público para a coletividade” (LIMA *et. al.*, 2011, p. 9). Nesse cenário, a própria comunidade começa a classificar as escolas entre boas ou más, escolas de pobre e de rico, de periferia e da elite, desconsiderando que ambas seguem as mesmas diretrizes.

A gestão democrática, diferente da compartilhada, é baseada em princípios participativos e políticos. Desse modo mobiliza os sujeitos envolvidos no processo para cobrar do Estado pelo financiamento e pela manutenção da escola, visando uma relação de poder horizontal, mantendo a autonomia nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras. Nessa concepção de gestão é

[...] fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos (LIMA *et. al.*, 2011, p. 05).

Conforme Zuffo e Trombetta (2015, p. 313), “entende-se a gestão democrática como um processo de caminhada de luta que se sonha e se almeja nas peculiaridades da prática social e em sua autonomia”. Nesse contexto, a gestão democrática possibilita condutas que envolva toda comunidade escolar para tomada de decisões sobre os rumos da escola, retirando essa centralidade de poder da pessoa do gestor e dividindo-a com todos os participantes. A este respeito Lück (2009, p.70) destaca que,

[...] a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos.

Nessa perspectiva, a gestão democrática favorece um ambiente de construção de convergências, de consensos mas também de conflitos. Mesmo que dado grupo discorde de alguma decisão, que venha a questionar determinada pauta, possa conviver com as diferenças. Mediante isso, observamos que esse modelo de gerir, vem alcançando visibilidade no cenário educativo nacional, apesar de ser apresentado como um modelo que possibilita a qualidade do ensino, não é simples de se construir.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares da educação e o Plano Nacional da Educação evidenciam a ideia que a gestão democrática é um meio de reconhecer os indivíduos pertencentes aos grupos que formam a comunidade escolar como protagonistas, capazes de fazer críticas construtivas para criação ou adaptações

necessárias para o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para que esse modelo seja concretizado é preciso superar o autoritarismo presente nas escolas através de práticas democráticas, como por exemplo, a criação ou ativação dos conselhos escolares. Junto com gestores, professores, pais, alunos e demais funcionários, que se possa decidir o percurso a ser seguido na escola.

Segundo o caderno nº 1 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares intitulado *Conselhos escolares democratização da escola e construção da cidadania*: “os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas administrativas financeiras no âmbito da escola”. É um espaço significativo onde os participantes podem se desenvolver democraticamente e sugerir, opinar, decidir e fiscalizar o que vai ser feito dentro da escola. Além de acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola, que é fundamental ser discutido e explorado, considerando a conjuntura vivenciada.

Assim, o conselho escolar, funciona como o caminho para mediação dos interesses dos vários grupos sociais presentes na escola e ao redor dela, considerando todas as visões da mesma situação. Vale salientar que,

a possibilidade de o gestor trabalhar com dedicação exclusiva em uma única escola é, sem dúvida, um fator de extrema relevância para o desenvolvimento do seu trabalho, por possibilitar a sensação de pertencimento e permitir a construção do conhecimento sobre a escola, seus atores sociais e a comunidade que a cerca e frequenta (UNESCO, 2015).

Assim como, não é difícil encontrar funcionários que morem na mesma comunidade. Esses por sua vez, possuem uma visão geral dos fatos sociais e isolados, tanto dentro da escola como fora dela. Nesse contexto, se considerarmos o contato com a realidade social dos alunos, por exemplo, pode-se afirmar que o porteiro, muitas vezes morador da própria comunidade, empiricamente, conhece mais a realidade dos alunos e o capital cultural deles do que os professores. Sendo assim, em um debate onde estivesse em pauta os problemas da escola emergentes da comunidade, ele teria um lugar de fala privilegiado.

A escolha dos membros deve ter como principal requisito a efetividade na participação, deve-se priorizar a representatividade, a disponibilidade de horários e o compromisso com a educação, independente do grau de instrução do candidato (BRASIL, 2004). Como já discutimos, o conselho escolar é um espaço de interação, onde deve ser

apresentado ideias, críticas e soluções para problemas que impeçam o avanço principalmente pedagógico da escola, onde deve ser exercitada a liberdade de expressão e a democracia. Nesse sentido,

estabelecer vínculos de liderança e tomada de decisão compartilhada entre membros da equipe de gestão escolar inclui funcionários da secretaria da escola e também operacionais sobre questões que afetam sua atuação. Não fazê-lo representa criar bolsões de ineficácia na escola e situações de desgaste e até mesmo de atrito intergrupais (LÜCK, 2006, p.82).

Embora a escola solicite a participação da família, não terá êxito se o mesmo não ocorrer com os funcionários, sejam estes docentes, coordenadores ou diretores. Em síntese, todos os que acompanham a rotina escolar, de forma direta ou indireta, cooperam para o trabalho educativo.

Para que a escolha dos membros aconteça, deve ser observado se já existe algum regimento que norteia essas decisões e como deve ocorrer esse processo, se por meio de eleições entre a comunidade escolar ou indicações (BRASIL, 2004). Sendo assim, cada instituição deve determinar seu próprio regimento para a eleição dos componentes do conselho. Estas diretrizes devem conter regras compreensíveis visando o avanço pedagógico e social da escola.

Para Veiga (2001), o conselho escolar é considerado “espaço de debates e discussões, permite que professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações”. Logo, reforça que, o ideal é que participe um representante de cada grupo interessado, para que se apresentem os requerimentos de cada instância, e seja considerado a importância de cada ação sugerida pelo coletivo.

Segundo a Secretaria da educação do estado do Paraná (2020), cada Conselho Escolar tem suas funções definidas mediante o seu próprio regimento, esse deve ser preferencialmente feito pelos próprios membros. Nele deve ser estabelecido a quantidade de membros, calendário de reuniões, formas de convocação para as reuniões ordinárias e extraordinárias, como é realizado o processo de renovação dos conselheiros, condições de participação dos suplentes, dentre outros assuntos que competem a essa instância. Isto é,

as atribuições dos Conselhos de Escola, o seu funcionamento e a sua composição, dentre outras coisas, são determinadas pelo regimento comum de cada rede de ensino. Cada Conselho de Escola pode, se achar necessário, elaborar um regimento interno, estabelecendo normas em relação à convocação das reuniões ordinárias e extraordinárias, à eleição de seus membros (se será através de assembléia ou votação de urna, se os membros

formarão chapas ou apresentarão candidaturas individuais), à dinâmica das reuniões, à tomada de decisões (por votação secreta ou aberta), ao tempo de duração das reuniões, ao horário em que elas serão realizadas, à substituição de algum membro que deixe de comparecer às reuniões etc (CISESKI e ROMÃO, 2004, p. 50).

Nessa perspectiva, os conselhos criam suas próprias cláusulas considerando a rotina e identidade escolar, fundamentando tais decisões em conformidade com a legislação em vigor e dos respectivos conselhos e secretarias municipais e estaduais da Educação. De modo que, possibilite a aproximação dos sujeitos, favorecendo o diálogo, uma vez que, desfaz as relações burocráticas e formais, proporcionando a comunicação vertical e horizontal entre os membros (BRASIL, 2004).

Veiga (2001, p. 116) afirma que, “o conselho possibilita a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. É um gerador de descentralização. E, como órgão máximo de decisão no interior da escola, procura defender uma nova visão de trabalho”. Nesse sentido, todos os indivíduos são responsáveis pelas decisões tomadas no conselho à medida que colaboram dentro do seu lugar de fala, também desenvolvem sua criticidade e consciência política.

A escola deve ser governada através da soberania popular, onde seus participantes, apesar de serem indivíduos socialmente e intelectualmente distintos, estão coletivamente organizados e sujeitos à disseminação de uma educação para todos e que realmente forme para o desenvolvimento do sujeito, para o mundo do trabalho e para a construção da cidadania.

Para Lück (2009, p. 71),

a participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

Como podemos perceber, é indispensável a atuação e cooperação entre os profissionais da escola junto aos pais, líderes comunitários e sociedade de modo geral, visando compartilhar a responsabilidade social da instituição educacional, considerando que é com a colaboração de todos que a escola pode avançar, em direção aos objetivos traçados em conjunto, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito.

Sendo assim, faz-se necessário a atuação do conselho escolar com o intuito de resolver quaisquer problemas relacionados à escola, tal como avaliar os interesses e necessidades dos educandos no âmbito escolar, incluindo contribuir para o cumprimento das metas previstas pela estrutura organizacional e curricular da instituição de ensino.

Reafirma-se pois, o fato de que o conselho escolar, valoriza o espaço colegial como um lugar de debate e de interação, onde o poder de escuta e de escolha é dividido entre os indivíduos que fazem parte desse processo. Além de, estruturar na sociedade uma consciência crítica, onde os seus participantes entendam o seu papel como sujeitos capazes, formadores de opiniões e responsáveis por requerer uma educação de qualidade.

Após a caracterização dos modelos de gestão apresentados é comum não saber diferenciar a gestão democrática da gestão compartilhada mesmo que possuam bases diferentes, em última análise, paradoxais. Voltamos à questão do tipo de relação de poder que está constituída. Em suma, a gestão compartilhada está enredada em uma relação de poder sobreposto. Há uma posição política ambígua, que por um lado defende ações coletivas, por outro, canaliza essas ações em desfavor do caráter público da escola. A gestão democrática, ao contrário, busca construir uma relação de poder horizontal, includente, aberta à diversidade, com uma direção política clara em favor os interesses populares e do caráter público da educação.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL D. JOSÉ MARIA PIRES

Conforme destacamos no Capítulo anterior, nossa questão/problema incide analisar *quais são os desafios da gestão da ECIT D. José Maria Pires enfrenta diante das relações de poder estabelecidas*. Nosso objetivo geral consiste em *conhecer os desafios ao princípio da gestão democrática diante das relações de poder estabelecidas na escola D. José Maria Pires*.

O método de pesquisa utilizado é a observação participante de natureza qualitativa, apoiando-se em técnicas de coleta de dados e observação. Ou seja, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p, 21). Isto é, ela trabalha com a diversidade de conceitos, fundamentos, intenções, finalidades, meios e posicionamento. Isto demanda uma disponibilidade a mais para observar as interações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e pesquisa de campo – feita com questionários formulados com questões abertas, de natureza exploratória.

Para Richardson (2012, p.88), “no método qualitativo, o pesquisador obtém ‘medições’ que apresentam maior validade interna, pois as observações não estruturadas permitem conhecer detalhes que os instrumentos estruturados (questionários) não podem obter”.

Para compreender os desafios das relações de poder para a gestão da Escola D. José Maria Pires, optamos pela observação participante. Sob uma perspectiva positivista dessa abordagem, o pesquisador é visto à parte do cenário observado, fisicamente e emocionalmente, ao ponto dos “nativos” não mudarem seu comportamento, mesmo que de modo inconsciente por causa da presença do cientista. De modo que seja possível observar as relações humanas e seus conflitos e como é feita a tomada de decisões no ambiente. Para Malinowski (1978, p. 14) “é importante ressaltar que o fundamento dessa técnica reside num processo de ‘aculturação’ do observador que consiste na assimilação das categorias inconscientes que ordenam o ambiente cultural investigado”.

De acordo com o Whyte (*apud* MARQUES, 2016, p. 269) a observação participante é possível a partir de aproximação e diálogo com os universos investigados, não apenas argumentando, mas se expressando sobre o valor desse modelo de pesquisa, de modo crítico e científico buscando contribuir para a compreensão dos eventos sociais mantendo respeito aos grupos investigados.

Através desse modo de pesquisa é possível observar condutas e atitudes tomadas pelos investigados de modo que não possam transmutar suas ações, coagidos pela presença de alguém que não faça parte daquele campo de pesquisa.

A observação participante foi realizada na Escola Estadual Dom José Maria Pires, no Bairro das Indústrias, em João Pessoa, PB. A primeira fase da observação ocorreu ainda no ano de 2018, por ocasião do Estágio Supervisionado I, em Gestão Educacional. A segunda etapa da observação ocorreu entre outubro de 2019 a março de 2020. Nessas interações foi possível presenciar situações que ficaram explícitas as relações de poder. Pude acompanhar reuniões, dentre elas com os ciclos formativos, membros da gestão, pais, alunos, conselho escolar, líderes de turma, professores etc.

Essas experiências possibilitam um olhar plurilateral de situações que anteriormente eram vistas apenas “do lado de fora”, onde facilmente identificamos os problemas e apenas especulamos as causas, traçando prováveis soluções. A região estudada por White era vista como uma área complicada, analisada pelas autoridades, poderes públicos e pelos próprios cidadãos. Porém no seu livro, intitulado de “*Sociedade de Esquina*”, aponta uma visão oposta sobre a organização desse bairro, onde eles possuíam seu próprio modelo de estruturação

social, composta por uma rede de interações individuais e que guarda uma multiplicidade de significados (MARQUES, 2016. p.271).

Segundo White (apud MARQUES, 2016. p. 271), para que possamos realizar pesquisas de campo significativas, não podemos ignorar o fato que o indivíduo que está na posição de pesquisador é um ser social, exerce uma responsabilidade e possui necessidades pessoais que precisam ser supridas. Desse modo, a percepção dos acontecimentos no campo investigado não segue uma sequência, pois o pesquisador não pode dedicar um tempo maior de observação no campo de estudo mantendo uma separação definida entre sua vida social e as atividades no campo. Entretanto, quando o pesquisador passa a conviver mais tempo na comunidade que é seu campo de pesquisa, sua vida social e o seu campo de estudo se entrelaçam e se tornam indissociáveis.

Isso quer dizer que, o modo como seria interpretada a observação e análise dados depende de como o pesquisador se relaciona com o campo de pesquisa a partir das suas experiências pessoais, ao longo do tempo enquanto acontece o estudo. De acordo com esse ponto de vista, o trabalho de campo e a “familiaridade” com os indivíduos averiguados são pontos-chave concludentes para traçar vertentes acerca da subjetividade social estudada, mesmo que o pesquisador não consiga transmitir uma releitura integral dos objetos e fatos estudados alicerçados na dialética entre as partes envolvidas.

Nas palavras de Marques (2016, p. 271), “ainda que o pesquisador não consiga um relato totalmente completo, é a partir da interação com essa realidade que o pesquisador percebe a emergência de certos padrões no grupo estudado”. Contudo, isso não interfere na objetividade do estudo, sendo possível o subjetivismo, mantendo o posicionamento social com base nos fatos vivenciados.

Assim sendo, para que o pesquisador perceba condutas e individualidades no contexto social é de grande relevância a imersão do pesquisador de forma participante no campo de estudo. A ser aceito no ambiente proposto, se torna capaz de identificar situações que dificilmente seriam percebidas com outro modo de pesquisa. Isso não quer dizer que o pesquisador será visto como “compatriota”, “o observador continua sendo um indivíduo ‘de fora’, muitas vezes apenas ‘tolerado’ pelo grupo observado” (MARQUES, 2016, p. 277).

A observação participante nos proporciona estar presencialmente no acontecimento social sem perder o objetivo da investigação científica. Ou seja, “o observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de

compreender o contexto de pesquisa” (MINAYO, 2013, p. 70).

Segundo Marques (2016), o pesquisador procura se colocar no lugar dos investigados, em busca de compreendê-los, unindo a teoria e a prática, se moldando a realidade no qual está inserido, permitindo-se vivenciar acontecimentos antes conhecidos apenas pelo ponto de vista de terceiros. Logo, é capaz de formular suas próprias conclusões sobre o fato estudado.

Esta pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas semi-estruturadas. Iniciamos com questões abertas previamente definidas, semelhante a uma conversa informal, respeitando o tempo dos entrevistados. O público-alvo foi o corpo docente que já estavam na escola antes da atual gestão (na qual participaram dois professores) e a atual gestora. As entrevistas aconteceram na própria escola¹, em momentos diferentes, porém oportunos, quando foram gravadas e em seguida transcrita na íntegra.

De acordo com Richardson (2012, p.30),

fenômenos qualitativos não podem ser analisados com instrumentos quantitativos. Em outras palavras, opiniões, crenças, atitudes, valores etc. são processos mentais não aparentes. Portanto, para coletar informações, devem-se utilizar instrumentos qualitativos (entrevista semi ou não estruturada).

Ademais, para analisar os dados em tal pesquisa foi necessário esquadrihar “um conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos” (MINAYO, 2009, p.26-27). Já que, este modelo de pesquisa não se prendeu a respostas fechadas, mas em aproveitou as concepções dos sujeitos sobre nosso objeto de análise. Recorremos a algumas ferramentas da Análise de Conteúdo para o tratamento dos dados. De acordo com Bardin (2012, p.48), podemos afirmar que análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens-indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis em inferidas) dessas mensagens.

Nesse sentido, procurou-se examinar as respostas no estudo apresentado, como meio de entender profundamente considerando o objeto de pesquisa. Tendo em vista que, “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) o conhecimento sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio”

¹ Registramos que toda a vivência na escola, bem como as entrevistas, foram realizadas até março de 2019, antes da chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil.

(BARDIN, 2012, p. 45). Possibilitando o diálogo com nosso arcabouço teórico em meio às falas dos entrevistados.

De acordo com Bardin (1977), podemos organizar análise de conteúdos em três etapas, sendo elas: a pré-análise, a exploração de material e a inferência e interpretação. Sendo assim, selecionamos os trechos das entrevistas que melhor explicitam nosso objeto. Esses trechos foram organizados em subtemas para facilitar a etapa posterior.

As fases seguintes Bardin (1977, p. 101) descreve-a como

longas e fastidiosas a, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fíéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Sendo assim, na segunda etapa, em busca de relações com os conceitos teóricos estudados no Capítulo 2, relemos os trechos selecionados. Em função da questão/problema e dos objetivos, construímos inferências interpretativas sobre as entrevistas, concluindo a etapa três. Portanto, a Capítulo seguinte apresenta os resultados da pesquisa, desde a chegada à escola para o estágio em 2018, até as últimas visitas para coleta de dados em março de 2020, antes da pandemia.

3 QUANDO O PODER NÃO VEM APENAS DE CIMA: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Este Capítulo apresenta os resultados de pesquisa: seus meios, o campo investigado, os relatos e a análise dos dados. De acordo com Minayo (1994, p.17), “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Sendo assim, o nosso ponto de partida para a investigação antes de ser considerado um problema para desencadear esse estudo, precisou ser considerado um problema na vida cotidiana. Abordamos as relações de poder e seus desdobramentos de forma mais minuciosa, em uma escola pública no município de João Pessoa, partindo da experiência proporcionada do estágio obrigatório, que foi a “porta de entrada” para acompanhar várias situações que faziam jus a uma discussão mais aprofundada. Inicialmente relatamos a chegada à escola e a recepção. São vistos os desafios para os profissionais da educação, que precisam se adequar, em busca dos resultados cobrados. Concluímos ratificando o papel da escola como local de transformação e pertencimento aos alunos e à comunidade, de modo que essa colaboração entre ambos não descentraliza o poder da escola.

3.1 CHEGADA À ESCOLA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO ANO DE 2018

Com o objetivo de cumprir a atividade de campo relativa ao Estágio Supervisionado em Gestão Educacional em 2018.1, cheguei à escola por volta das 7h. Fui recebida pelo porteiro, que logo perguntou se eu estava interessada em realizar matrícula, informei-o que consultaria o diretor para fazer um estágio. Ele liberou a minha entrada me apresentando a secretaria. Dirigi-me até a secretaria e falei com um dos secretários. Fui informada que o diretor da escola não havia chegado e pediu para que eu esperasse ali mesmo.

A escola estava bem movimentada porque era a semana cultural e naquele dia iniciariam uma gincana. Os alunos estavam divididos por turmas, indicadas por cores. Estavam organizando coreografias, ensaiando gritos de guerra e palavras de ordem. Aguardei a chegada do diretor no corredor da escola por cerca de duas horas.

Por volta das 9h o diretor chegou e logo se dirigiu ao pátio para iniciar a gincana. Fiquei junto às funcionárias responsáveis pela limpeza assistindo a cerimônia de abertura. O

diretor pendurou na parede a bandeira do Brasil para que todos de pé, com a mão sobre o peito, em um ato de reverência, cantassem o hino nacional. Após a cerimônia de abertura, foram repassadas as regras e a gincana foi iniciada.

Enquanto a gincana ocorria aproveitei para observar e também conversar com os funcionários. Percebi algumas relações tensas entre eles e uma secretária da escola. A todo momento alguma funcionária fazia algum comentário sobre ela. Uma auxiliar de serviços gerais me perguntou: *“você vai estagiar auxiliando a secretária? Porque se você for, já vou logo avisando que você vai perder seu tempo e não vai aprender nada porque ela é burra!”*

Cabe ressaltar que a instituição escolar, como organização social, com agentes independentes, está sujeita a interações nem sempre concordantes, mas que deixam evidente as ramificações do poder, visto que “[...] o poder é uma relação, não é uma coisa” (FOUCAULT, 1988, p.42). Logo, para que essa relação seja mutável, é preciso que os sujeitos se vejam capazes de reagir, recusar, argumentar e resistir.

Ao término da gincana, fui falar com o diretor em relação à frequência e documentos necessários para o estágio. Ele, atenciosamente, se colocou à disposição informando que eu poderia estar na escola os dias que eu precisasse e que qualquer dúvida, em sua ausência, procurasse a secretária.

Logo soube por alguns funcionários que o gestor estava na escola apenas uma vez por semana, nos dias de sua ausência a secretária ficava responsável pela escola mediando conflitos internos. Aos poucos fui percebendo que isto causava desconforto entre docentes e técnicos, pois não queriam se submeter a alguém como ela, buscando resistir às suas diretrizes.

Apesar de a responsabilidade delegada pelo gestor, esse poder na tomada de decisões não era visto com legitimidade pela comunidade escolar. Visto que, segundo Weber (2001), essa legitimação precisa estar pautada em algum tipo de dominação, ou seja, justificação para tal legitimidade acontecer. Logo, Weber (2001) define três tipos de dominação, sendo elas: dominação legal, dominação tradicional e dominação carismática.

No caso específico do serviço público, incluindo a escola, destacamos a dominação legal, sendo identificada através da burocracia:

sua ideia básica é: qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. A associação dominante é eleita ou nomeada, e ela própria e todas as suas partes são empresas. Designa-se como serviço uma empresa ou parte dela, heterônoma e heterocéfala [...]. Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas a regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo a quem e em

que medida se deve obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à lei ou a norma formalmente abstrata (WEBER, 2001; p. 128-9).

Também podemos chamar esse tipo de dominação como burocrático-legal. Em outras palavras, é quando um líder domina os demais porque a lei o legitima, bem característica dos Estados Modernos e das grandes corporações empresariais, nas quais os líderes são escolhidos para desenvolver um trabalho específico.

A segunda forma de dominação é a dominação tradicional, tendo como base as tradições, se fundamenta em ideias de fidelidade, religiosidade e valores. O poder nesta forma de dominação, é fixado pelo conformismo, costumes antigos ou habituais, muito marcados pela expressão: sempre foi assim. Nessa forma de dominação, normalmente não são estabelecidas leis, ainda que existam noções de legitimidade, serventia e ética material (WEBER, 2001).

Enfim, a dominação carismática é legitimada na veneração de alguma habilidade extraordinária da pessoa em questão. Acredita-se que ela é um domínio carismático autêntico, não reconhece, portanto, os códigos jurídicos abstratos e os estatutos e nenhum modo “formal” de adjudicação. Sua lei “objetiva” emana concretamente da experiência altamente pessoal da graça celestial e da força divina do herói. A dominação carismática significa uma rejeição de todos os laços com qualquer ordem externa, em favor da glorificação exclusiva da mentalidade genuína do profeta e herói, uma heroína, uma santidade, um modelo de pessoa a ser seguido. É uma dominação pautada em características pessoais. Logo,

A forma genuína da jurisdição e a conciliação de litígios carismáticos é a proclamação da sentença pelo senhor ou pelo “sábio” e sua aceitação pela comunidade (de defesa ou de crença) e esta sentença é obrigatória, sempre que não se lhe oponha outra concorrente, de caráter também carismático. Neste caso, encontramos-nos diante de uma luta de líderes, que em última instância somente pode ser resolvida pela confiança da comunidade e na qual o direito somente pode estar de um dos lados, ao passo que para o outro somente pode existir injustiça merecedora de castigo (WEBER, 1971, p. 135).

Nessa perspectiva Weberiana, observamos que o poder transferido pelo gestor para a secretaria não foi reconhecido pelos demais, sobretudo, pela falta de dominação tradicional e carismática. Em uma análise foucaultiana, podemos dizer que embora a secretária estivesse investida institucionalmente pelo gestor da escola, as microrrelações já estabelecidas entre a mesma e os demais funcionários não permitia um exercício de poder dentro de uma capilaridade.

Pude observar, desde minha chegada à escola, que essa tensão na relação entre a gestão, a secretária e os funcionários, atrapalhava a resolução de problemas cotidianos. Pois havia o costume de sempre aguardar a presença do gestor para discutirem assuntos escolares técnicos, burocráticos e pedagógicos.

3.2 OS “MENINOS DO PROJETO” E A REALIDADE NÃO PREVISTA NO ESTÁGIO

Apesar de as visitas serem pontuais, visto que estavam agendadas em função do estágio supervisionado, já havia percebido a presença de pessoas que não faziam parte do quadro de funcionários da escola ou do corpo discente. Surpreendi-me ao ver que eles possuíam acesso à secretária da escola, e que mediante propostas políticas, ajudavam a manter a ordem no ambiente escolar, por exemplo: não permitiam pichações, não permitiam que ninguém atrapasse as aulas.

Apesar do interesse em entender mais sobre essa relação de poder entre a escola e essas pessoas externas que circulavam cotidianamente em seu interior, procurei não questionar diretamente a gestão sobre esse assunto. Isto porque, segundo Marques (2016), “dependendo das perguntas, as pessoas poderiam se fechar totalmente a questionamentos. O importante [para mim naquele momento] era ser aceito [a] no grupo [e concluir meu estágio]. As pessoas viriam a longo prazo, sem necessariamente ter que fazer perguntas”.

Aos poucos fui entendendo que aqueles jovens eram conhecidos como “os meninos do projeto”. Eles tinham acesso às salas da escola que normalmente são de uso restrito como sala dos professores, secretaria e coordenação, além do acesso livre ao pátio e à merenda que é disponibilizada aos alunos. Na visão do gestor, esse acordo estava sendo promissor pois “os meninos do projeto” não representavam mais uma “ameaça” ou algo a ser excluído.

Essas conversas com o gestor me fizeram revisitar o célebre texto de Nicolau Maquiavel, que também trata do poder, tanto como uma meta a se alcançar, quanto como um lugar para se manter:

digo, neste caso, que as forças com as quais um príncipe defende o seu Estado, ou são as suas próprias forças ou são as forças mercenárias; que são elas auxiliares, ou que são elas mistas. As mercenárias e as auxiliares são inúteis e perigosas: aqueles aos quais forças mercenárias servem de base na sustentação do seu governo jamais gozam de estabilidade e segurança, pois estas não são coesas, sendo, isto sim, ambiciosas, indisciplinadas e infiéis. (MAQUIAVEL, 1998, p. 59).

Diante dessa leitura, questionamos até que ponto esse acordo com aqueles jovens da comunidade garantiria ao gestor estabilidade e segurança para a escola. Tal questionamento é válido não somente em função da literatura, mas diante do fato de que esses agentes externos não consideram as leis nem o Estado como referência de suas ações. Apesar de apresentarem uma liderança frente aos problemas e causadores, poderiam requerer mais do que o acordado entre as partes, aprofundando os conflitos e a instabilidade.

Apesar de serem nomeados como “Meninos do Projeto”, não tive acesso a nenhum documento formal no qual obtivéssemos registro ou institucionalização de tal acordo. Porém todos os agentes participativos estavam cientes sobre o pacto entre eles e a escola. Além disso, vale salientar que cheguei até a escola com o intuito de realizar o estágio em gestão educacional e fui surpreendida com essa relação que, no mínimo, aguçava vários questionamentos que visavam principalmente entender tal dinâmica.

Nessa busca de cessar indagações e curiosidade, escolhi essa situação como objeto de pesquisa do TCC para viabilizar o meu acesso ao campo por mais tempo. Sendo assim, ao regressar a escola, a gestão havia mudado assim como todo organismo escolar, os alunos ficavam na escola em período integral, com um controle rígido na entrada e saída, alternando esse tempo com as aulas e atividades extracurriculares. Os relatos colhidos para esse trabalho e analisados no tópico seguinte, foram realizados após essas mudanças, quando a gestão já havia sido substituída e o acordo tácito com os “meninos do projeto” havia sido desfeito.

3.3 RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS ENTRE OS “MENINOS DO PROJETO” E A GESTÃO ESCOLAR

Durante o estágio pude conhecer a visão do gestor sobre os acontecimentos a partir dos acordos feitos com os “meninos do projeto”. A opinião referente aos professores e demais funcionários naquele momento era superficial, me passavam que estava tudo sob controle e que aquele posicionamento frente ao problema era o único possível a ser feito. Cabe ressaltar que meu objetivo no estágio também era outro. Logo, a presença desses jovens me chamou atenção e sob orientação acadêmica, tendo em vista esta produção, retornei à escola no ano seguinte com o objeto específico de compreender essa dinâmica. Os relatos coletados ocorreram durante outra gestão.

A análise dos relatos que se segue possibilitou a construção de reflexões sobre outras

alternativas, além dessa aliança estabelecida entre a gestão da escola e os “meninos do projeto”. Afinal de contas, não podemos perder de vista a “existência de uma pluralidade de racionalidades e de uma pluralidade de poderes instituintes e instituídos em contexto organizacional” (ROCHA, 2007, p. 256). Tais poderes interferem na dinâmica e no formato das relações na escola.

Ao questionar os professores sobre como viam essa relação da escola com os meninos da comunidade lá no ano de 2018, o P1 respondeu que:

[...] eles conversaram com o gestor e foi acordado que eles não atrapalhariam as aulas, não quebrariam nem pichariam a escola. Em troca eles poderiam entrar no intervalo, lanche, jogar bola e participar dos eventos. Eles receberam um crachá que era apresentado ao porteiro para liberar a entrada deles. A gente vivia assustado, era a gente dando aula e eles passando, olhando pela janela, a gente não se sentia seguro principalmente no turno da noite. A gente ficava à mercê deles.

Segundo o relato do P2:

quando eu cheguei aqui em 2018, ainda era regular e o antigo diretor, ele tinha a proposta da intervenção comunitária. Ele era bem envolvido nessa questão política também. Ele tinha uma relação com a comunidade que era assim, uma troca de favores, como a gente sabia que tínhamos [sic] alunos com um índice de periculosidade maior, na época eles eram misturados, maiores e menores de idade, não tinha isso. Então ele tinha um acordo com os “bam bam bam do pedaço”, podemos dizer assim, os que lideravam. Então os alunos que já eram remanescentes da escola podiam entrar, fazer o lanche e depois passar o intervalo e saírem da escola. Era assim o acordo e dava certo.

Percebemos que a participação de alguns desses jovens que exerciam um certo poder na escola gerava situações críticas, contradições, inconformidade e tensões entre os sujeitos: professores, funcionários e estudantes. O poder aparecia de forma aberta e impositiva, não se mostrando simbolicamente como no cotidiano. Havia uma relação que não se dava de forma encoberta, mas aberta, sem restrições. Nessa busca pela legitimidade do poder, utilizam-se de acontecimentos pontuais, como a liberdade de jogar futebol com os alunos e participarem das atividades extracurriculares que a escola ofertava, para benefício próprio e persuadirem de forma social, política ou ideológica os demais.

A gestão da escola procurava a todo tempo caracterizar essa relação de poder como participação da comunidade na dinâmica escolar. Quando falamos em participação, falamos como o verbo, conectando também as ideias e sentimentos. Visto que, essa colaboração faz o

participante se colocar como parte do lugar que ocupa. Para Bobbio (1991, p. 887), “o termo participação se acomoda também a diferentes interpretações, já que se pode participar, ou tomar parte em alguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque”.

A forma como apresenta as relações de poder no âmbito escolar, mostra se é democrática ou não. Desse modo, “a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...]” (DOURADO *et. al*, 2007, p. 9). As relações interpessoais da escola, precisam ser definidas por meio do coletivo, considerando o convívio e o respeito entre todos os sujeitos desse processo. Visto que, com uma atuação ditatorial ou omissa os indivíduos atuantes, não produzem de modo satisfatório e qualitativo, principalmente quando não entendem a realidade dos acontecimentos no qual estão diretamente inseridos. Isto posto, a gestão abrange um emaranhado de recursos cientificamente prepostos que se enraízam antes, durante e depois das ações visíveis na escola, buscando garantir homogeneidade. Paro (2010, p.125), considera que:

no contexto dessa concepção dominante, é comum que os dirigentes atribuam a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões.

No que diz respeito a presença do gestor na instituição e a convivência dele com os “meninos do projeto”, o P1 relata que “*Ele tava aqui muito pouco, era raro... Quando a gente tinha algum problema falava com a secretária e registrava no livro de ocorrência para que no dia que ele tivesse na escola chamar os envolvidos para resolver.*” Na fala do P2: “*foi a melhor forma que ele encontrou, porque não tinha como ele ficar chamando a polícia toda hora pra resolver esse problema, nem sempre a polícia podia sair de lá, ou queria vir resolver esse tipo de problema interno.*”

De acordo com a visão de alguns docentes e funcionários que pude interagir, para resolver os problemas que surgiam era importante a presença do diretor. Revendo esses trechos das conversas em minhas anotações, mais uma vez lembrei de Maquiavel (1988, p. 11). Pois ele diz que “morar nas terras por ele conquistadas seria uma das mais eficazes medidas a serem adotadas pelo Príncipe [...] Isto porque, radicando-se no próprio território, vê-se o nascedouro das desordens, e num pronto pode remediá-las”.

O gestor estando presente na escola, além de ter o conhecimento prévio sobre os possíveis problemas, os funcionários da escola teriam acesso fácil e direto para informações, conselhos e satisfações que cabem ao lugar que lhe está posto. Em relação ao posicionamento da polícia nessas situações, podemos perceber que o poder que vigorava durante a ação apesar de possuir legitimidade, a mesma não era reconhecida por esses sujeitos, visto que o problema era apenas diluído durante o momento, mas não resolvido, o que se tornava recorrente fazendo-se necessário a presença de tal força em diversos momentos.

Ressalto novamente que no momento das entrevistas, a gestão não era a mesma na qual procedia o acordo. O perfil do alunado também modificou, pois, a escola durante o dia passou a funcionar apenas com o ensino integral. Logo, com a mudança das regras os estudantes têm ciência que caso entrem na escola só poderão sair ao término das atividades programadas. Em caso de exceções, os responsáveis são comunicados.

Quando a gestão da escola pesquisada mudou, a relação entre “os meninos do projeto” também foram rearticuladas. Nesse contexto o P1 relata como aconteceu essa quebra do acordo entre eles:

não foi de um dia para o outro. Foi com muita conversa, todo dia. Eles chegavam de manhã junto com a gente, ficavam andando pela escola, fumavam atrás do pátio. A gente ia lá, eu e outros professores, e sentava com eles falando sobre tudo e quando a gente tinha oportunidade falava: “Olha aqui não é lugar para isso, podem denunciar, a polícia pode bater aqui, ficar ruim para vocês e pode prejudicar a gente”. E com o tempo eles foram se conscientizando, parando de vir.

De acordo com o P2, o acordo

[...] foi quebrado a partir do momento que se mudou a postura do aluno e o perfil do aluno, porque a partir do momento que você começou a ter problemas com jovens que estavam entrando com drogas, jovens que estavam aproveitando esse momento pra fazer coisas que não eram devidas... Quando eles começaram a não obedecer às novas regras da escola... eles foram banidos, foram proibidos de entrar e foi no momento... foi um pouco difícil. Mas ao mesmo tempo houve apoio da comunidade, porque eles entenderam que não era mais o melhor.

Ao dizer que a presença dos “meninos do projeto” na escola “não era mais o melhor” o P2 procura de alguma maneira relativizar a questão, afirmando que no presente não era mais cabível aquele tipo de relação, embora em um passado nem tão distante pudesse ser compreensível.

Nas palavras do P3:

[...] com diálogo, conversando, orientando, mostrando pra eles que esse espaço não era pra eles estarem entrando e saindo a hora que quer, que aqui é um espaço pra quem quer estudar, que não ia ser permitido eles ficarem entrando... Também sobre as coisas, que eles não queriam que a polícia ficasse rondando, circulando aqui, que eles tinham que ajudar a gente, que a gente ajudava eles e aí depois, quando vai tendo eventos na escola, eu costumo abrir para eles perceberem que a escola é da comunidade e está aberta pra eles. Então foi mais ou menos nesse sentido, assim fazendo com que eles entendessem que a escola também é deles, mas não pra eles estarem ocupando da forma que achavam que deveriam.

Com a mudança na gestão e a adesão do ensino em tempo integral, o perfil do alunado e o modo passivo como os professores aceitavam a dinâmica existente foi modificando. Logo, foram intervindo na situação de uma forma mais ativa. Para Luck (2000), o gestor precisa focar nos problemas internos e externos, buscar uma visão mais ampla dos acontecimentos para desenvolver meios junto com os demais profissionais. Nesse sentido,

a gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais (LUCK, 2010, p. 26).

Nesse processo de mudança, através dos relatos, é perceptível que todos os agentes tiveram parte nessa trajetória de conscientização dos “meninos do projeto”, munindo-se do poder carismático, trazidos por eles “na conversa” cotidiana. Foram ganhando o respeito e o poder de serem ouvidos e considerados naquilo que falavam. Além disso, de acordo com o relato do P3, eles continuam acessando a escola em dias de eventos, quando para eles são considerados os dias mais interessantes, visto que todos os alunos estão em atividades lúdicas, normalmente no pátio. Desse modo, o pertencimento que eles possuem referente à escola permanece, porém agora, com limites de tempo e ações.

Entretanto, o P3 relata que, “às vezes, vem um o outro, pedem pra entrar e querem fazer algo, a gente diz “aqui não!”. E eles não tem o que fazer porque isso não é um espaço deles. A presença, o diálogo e a conversa também ajudou muito”. Sendo assim, quando acontecem as tentativas de não obedecerem às novas regras, os mesmos não conseguem mais impor suas vontades e ações, pois a escola tomou novamente em suas mãos a legitimidade do poder legal. O acesso ao ambiente físico escolar, possui por si só uma autoridade implícita

que não deve ser colocada em jogo.

De acordo com o depoimento do P1, *“quando a gente chega para trabalhar eles estão aí na frente e nos eventos quando tem ação social, gincana e nas festas eles participam mas não é como antes eles sabem que não é, eles sabem que são em apenas em algumas ocasiões”*. Ou seja, a escola continua servindo à comunidade, proporcionando ações que levam serviços e lazer, sem se colocar em uma posição de subalterna ao poder intimidatório, antes imposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características básicas das relações de poder, é que “há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência” (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Podemos reconhecer essa resistência nos acordos entre “os meninos do projeto” visto que a presença e autoridade concedida a eles subvertem a ordem do Estado que segundo Weber o poder advém apenas dele o que o torna o centralizador dessas relações.

Segundo Foucault essas relações transcendem para o tecido social permeando em todas as camadas da sociedade. Desse modo, “os meninos do projeto” mostram que o poder presente e atuante naquele local não era apenas do Estado. Ou seja, as relações de poder “finalmente, não são unívocas; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças” (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Sendo assim, também podemos resistir, construir outras alternativas de poder. Os “meninos do projeto” não deixam de ser um exemplo de resistência a relações de poder excludentes, que geram violência, que extermina a juventude nas periferias, que criminaliza meninos e meninas das classes populares. Porém, somente uma profunda democratização da gestão poderia rearticular esses processos de resistência em uma direção que genuinamente atendesse aos interesses populares. Infelizmente o que a análise demonstrou foi que no lugar da democratização imperaram os acordos na base do *toma lá da cá*, ou adequando esse adágio popular à situação específica: *podem ocupar o espaço da escola mas em troca não queremos confusão*.

Já vimos que a Constituição Federal institui a gestão democrática como princípio. Legalmente, descentraliza o poder de apenas um indivíduo, abrindo espaços para que todos os sujeitos participantes do processo opinem, aceitem ou critiquem as ideias que estão sendo propostas. Contudo, a escola em si mesma possui suas relações de poder, visto que é ali onde o indivíduo passa a maior parte da sua infância e juventude. Na escola se conhece novas culturas, se relaciona com pessoas diferentes e se decide a jornada que deseja seguir. Isto posto, apesar de a autoridade legal estar sobre o gestor, visto como o detentor dos *superpoderes*, esse poder precisa ser canalizado para outras esferas, iniciando no portão de entrada da escola, onde o porteiro controla a entrada e saída dos alunos, até a comunidade que impõe suas necessidades para a instituição.

Sendo a escola pública um espaço de exercício do poder, acaba se transformando em alvo de disputa, principalmente em quem vê na escola uma fonte de prestígio, ganhos financeiros, políticos e sociais. A escola que foi palco para esse ensaio também é um espaço de exercício do poder. Também recorro a elementos subjetivos para dizer que esse poder é real quando eu me vejo aos 4 anos de idade correndo, caindo e chorando pelos mesmos corredores. Esse poder também foi canalizado para indivíduos que não possuíam os mesmos objetivos sociais e educativos da maioria, causando dúvidas, medo e incertezas, como relatado nas entrevistas.

Durante todas as minhas visitas à escola, ao longo de três gestões diferentes, percebi que cada uma delas moldavam um posicionamento sobre escola pública, gestão e poder. Em muitos momentos, a partir dos confrontos presenciados, desacreditei da escola e do futuro dela, tive medo dos percalços da profissão e me arrependi momentaneamente em ter seguido meu sonho de criança em me tornar pedagoga. Em meio ao amontoado de questões que surgiam, a principal delas foi: *é só isso que essa escola pode oferecer?* Felizmente, ao acompanhar a última gestão, presenciei uma escola com protagonismo, principalmente dos alunos, com liberdade de escolha, principalmente dos professores e com liderança da gestão.

Nesse trabalho, expusemos que a democracia e a participação nas escolas públicas são indispensáveis. Dentro de um contexto democrático, a participação popular é a relação de poder mais legítima que podemos construir e certamente onde queremos chegar. O TCC acaba aqui. Porém através dessas experiências que ele me proporcionou, trouxe à memória os motivos que me fizeram começar, renascendo a fé e a esperança na educação pública de qualidade, a certeza que é possível gerir uma escola envolvendo todos os sujeitos democraticamente, impedindo que a escola seja uma “gaiola” de corpos e mentes, e cotidianamente criando as condições para que a escola seja aquela “ponte de voo” para todos que por ela passarem cheguem ao lugar da cidadania.

REFERÊNCIAS

- A PARTICIPAÇÃO da comunidade escolar para uma gestão democrática de qualidade. Brasil Escola, 2011. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-participacao-comunidade-escolar-para-uma-gestao-democratica-qualidade.htmh>> Acesso em: 10 jun. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70ª ed. Lisboa: 1977
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, H.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: ED. UM, 1991.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, poder e governo**. In: **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Caderno 1- **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**/ Brasília- DF Novembro de 2004. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf> Acesso em: 10 set. 2019.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. SPINK, Peter Kevin. **A reforma do Estado e administração pública gerencial**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de Escola. Constituintes da Escola Cidadã**. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: Princípios e propostas**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã, v.1).
- FERNANDES, Angélica Pereira de Lima. **Gestão democrática e o papel do conselho escolar: um estudo de caso numa escola pública de João Pessoa-PB**. 2016. 16 f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. MOTTA, Manoel Barros da.(org.) Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História de violência nas prisões. Rio de Janeiro: 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba 2004.
- LIMA, Antonio Bosco de Lima; PRADO, Campos do Prado; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo Shimamoto. **Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes e velhos rumos**. In: ANPAE, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>> . Acesso: 25 de maio de 2020

LIMA, Jamile de Moura. **Gestão escolar: delineando seu formato democrático e participativo e suas possíveis formas de materialização**. 2017 43f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2017.

LISBOA, Magno da Nóbrega. **A relevância da gestão democrática e participativa no contexto educacional**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_22_02_58_idinscrito_1158_b66f62d9c98232139741d879d5f2b2ab.pdf> Acesso em: 21 set. 2019

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série cadernos de gestão).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão- Vol. III).

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAQUIAVEL. **O Príncipe: Escritos Políticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARO, V. H. Universidade de São Paulo, a educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

REIS, Leonardo. **Max Weber**: Mundo Ciência, 19 de jun. de 2016. Sociologia. Disponível em: <<https://www.mundociencia.com.br/sociologia/max-weber/#:~:text=Para%20Weber%20a%20sociedade%20pode,suas%20a%C3%A7%C3%B5es%20com%20os%20demais.>> Acesso em: 14 de jun. de 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334p

ROCHA, M. C., & Fernandes, A. G. (2014). **As relações de poder na escola pública: um estudo de caso**. *Práxis Educativa*, 9, 167-195.

SECRETARIA da Educação do Paraná. **Conselho escolar**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=279>> Acesso em: 17 jun 2021.

SIGNIFICADO de Liberdade. **Dicionário online de português**, 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/liberdade/>> Acesso em: 14 Jun. 2020.

SIGNIFICADO de Poder. **Significados**, 2015. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/poder/#:~:text=Poder%20%C3%A9%20o%20direito%20de,em%20diversas%20defini%C3%A7%C3%B5es%20e%20%C3%A1reas.>> Acesso em: 14 Jun. 2020

SILVA, Aline de Araújo. **Desafios da gestão escolar: meios e possibilidades da atuação do gestor na rede pública de ensino.** 2018. 41 f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2018.

SILVA, Denis Raylson da. **Sentidos e formas de participação em processos de gestão democrática.** 2016. 25 f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba; João Pessoa, 2016.

SILVA, Fátima Dos Santos. **Desafios da Gestão Escolar: Percepção dos alunos do ensino médio sobre o processo de gestão democrática na escola pública.** 2018. 43 f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba; Areia, 2018.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves (orgs). **Escola: espaço de projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Zilah de Passos A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. A. e RESENDE, Lucia M.G. (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político pedagógico.** 4ª ed. Campinas, SP, Ed. Papirus, 2001.

WEBER, M. **Textos Coligidos.** São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Sobre a Teoria das Ciências Sociais.** São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Metodologia das ciências sociais.** 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, Unicamp, 1999.

ZUFFO, Simone Sonise; TROMBETTA, Derlan. **Gestão Democrática: limites e desafios.** Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1511/1/ZUFFO.pdf>> Acesso em: 17 set. 2019.