

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RELATÓRIO – ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E CIDADANIA:  
DINÂMICA DAS RELAÇÕES DE PODER COM AS RELAÇÕES DE SABER**

**Dr. Magda Suely P. Costa – Universidade Federal do Tocantins – UFT  
Supervisor: Prof. Dr. Bernard Charlot – Universidade Federal de Sergipe – UFS**

**Aracaju/Sergipe, Outubro de 2014**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e saúde proporcionada a mim e a minha família durante minha jornada em busca do conhecimento.

Aos meus familiares João Luiz, Eduardo, Thaisa, Alice, Honorato, Marly e Wanderley, pela força e incentivo, para que minha escalada de estudos fosse concluída. Sei que estiveram e estão sempre comigo.

Aos meus amigos da França Rosimaldo do Bonfim, Anna Echassoux, Estele, Josué e Anni Echassoux que me acolheram sob o mesmo teto, dedicando-me todo apoio, carinho, solidariedade neste tempo de estudos. Sou-lhes eternamente grata.

Ao Dr. Bernard Charlot, teórico incansável, companheiro de diálogos e leituras dos meus escritos. Obrigada por ter aceitado ser meu supervisor e por todas as contribuições que enriqueceram e continuam a dar sentido à minha vida acadêmica. Guardar-lhe-ei sempre em minha memória profissional e afetiva.

A Dr<sup>a</sup> Veleida Anahí Silva pelo acolhimento da minha pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade-EDUCON.

Ao Dr Ridha Enafaa e Dr. Jean Yves Rochex que com tanto zelo me acolheram na Universidade de Paris 8 – França, proporcionando-me todo suporte do CIRCEFT e da Bibliotheque para a realização da pesquisa, meu grato reconhecimento.

Aos gestores escolares brasileiros, meus queridos ex-alunos e gestores franceses, em especial Valérie Mirguet, Corinne Marchier e Louisa Martinez que responderam aos inventários de saberes com muita presteza e interesse em contribuir na investigação.

## **ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO**

- 1- Participação nas atividades do Grupo de Pesquisa Educon – 2013/2014
- 2- Participação da Comissão Organizativa do Colóquio Internacional – Setembro/2013
- 3- Participação da Comissão Organizadora e Científica – Setembro/2014
- 4- Participação na Banca de Mestrado Marizethe Farias da UFT – Setembro/2013
- 5- Coleta de Dados– Inventários de Saberes - Escolas de Arraias – Outubro/Dezembro/2013
- 6- Participação na Banca de Doutorado de Rodrigo Pereira-UFS – Fevereiro/2014
- 7- Entrada / Universidade de Paris 8-Acesso a Biblioteca e CIRCEFT- Abril/2014
- 8- Apresentação parcial da pesquisa no Mestrado da Universidade Paris – 08 - Maio/2014
- 9- Diálogos: Ridha Ennafaa – Abril-Maio-Junho/2014
- 10- Participação do Seminário de CIRCEFT – Junho/2014
- 11- Contatos com gestora e Observação na Escola de Ravanne – Maio-Junho/2014
- 12- Contatos com gestora e Observação no Centro de Lazer – Abril-Maio-Junho/2014
- 13- Contatos com gestora e Observação na Escola Alexander Chevier – Maio-Junho/2014
- 14- Tentativas de contatos com gestores - escolas de Moret Sur Loins e Meaux – Maio/2014
- 15- Coleta de Dados – Inventários de Saberes Escola Veneux de Sablon – Maio-Junho/2014
- 16- Participação do Seminário 50 anos – Junho/2014
- 17- Leitura e tabulação de dados – Julho-Agosto-Setembro/2014
- 18- Elaboração do Relatório Final – Setembro –Outubro/2014

## ABREVIATURAS E SIGLAS

CP- Curso Preparatório

CM1- Curso Médio 1

CM2- Curso Médio 2

DRGF- Diretoria Regional de Gestão e Formação.

EDUCON- Educação e Contemporaneidade

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

JBC- Colégio Estadual Professora Joana Batista Cordeiro

1-G- Gestor

1-C- Coordenador

2-C- Coordenador

FICAI- Ficha de Acompanhamento Individual

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

OBMEP- Olimpíada Brasileira de Matemática

PPP- Projeto Político Pedagógico

PNAIC- Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SEDUC- Secretaria de Educação e Cultura

SEMED- Secretaria municipal de Educação

UE- Unidade Escolar

UFT- Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO.....</b>	<b>03</b>
<b>ABREVIATURAS E SIGLA .....</b>	<b>04</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>1 A RELAÇÃO DE PODER COM O SABER À LUZ DOS TEÓRICOS.....</b>	<b>16</b>
<b>2 O CAMINHAR METODOLÓGICO.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Cenários de Pesquisa nas Escolas Estaduais e Municipais de Arraias – Tocantins – Brasil.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 Cenários de Pesquisa na região de Île de France.....</b>	<b>66</b>
<b>3 SABERES APRENDIDOS E EVOCADOS.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Saberes Aprendidos e Evocados na Realidade Brasileira na rede Estadual de Ensino.....</b>	<b>72</b>
<b>Unidades de Significados.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 Saberes Aprendidos e Evocados – Rede Municipal de Ensino – Brasileira.....</b>	<b>78</b>
<b>Unidades de Significados.....</b>	<b>78</b>
<b>3.3 Saberes Aprendidos e Evocados na Realidade Francesa de Ensino.....</b>	<b>81</b>
<b>Unidades de Significados.....</b>	<b>81</b>
<b>3.4 Convergências e idiosincrasias das unidades de significados nas realidades pesquisadas - Brasil e França.....</b>	<b>85</b>
<b>4 DIÁLOGOS COM AS CONVERGÊNCIAS E IDIOSSINCRASIAS NAS RELAÇÕES COM OS SABERES E COM O PODER.....</b>	<b>90</b>
<b>4.1 Dos Saberes aprendidos na família, coletivo.....</b>	<b>90</b>
<b>4.2 Dos Saberes aprendidos na academia e nas disciplinas.....</b>	<b>92</b>
<b>4.3 Dificuldades para gestar os sistemas escolares.....</b>	<b>93</b>
<b>4.4 Dificuldade para colocar os saberes aprendidos em prática.....</b>	<b>98</b>
<b>4.5 Saberes Utilizados na Gestão.....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Escrever sobre a realização de uma pesquisa compreende situar vários momentos importantes do seu desenvolvimento. Entre o projetar e o realizar, existem espaços que, muitas vezes, precisam ser clarificados, revividos e refletidos em virtude da singularidade das circunstâncias que o envolve, como o tempo, realidades mutáveis dos sujeitos de pesquisa e do próprio contexto. Ao adentrar no campo da pesquisa muito do que havia sido pensado, em decorrência dos objetivos, ou mesmo das prévias leituras, houve a necessidade de ser readequadas e modificadas.

Portanto, no presente relatório apresentamos atividades que foram planejadas e realizadas, outras que foram inseridas após entrar em campo durante o estágio de pós-doutorado. Este estágio foi realizado junto ao grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade-EDUCON sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot. A investigação proposta revisitou o problema da pesquisa primeira realizada pela pesquisadora entre 2004 e 2008, com ênfase na dinâmica do Poder Local em Tocantins, especificamente, as formas de domínio e legitimidade na cultura política e religiosa em Arraias.

Dentre as alterações que foram introduzidas está o acréscimo do número de gestores a serem pesquisados. Inicialmente seriam três escolas que ministram a primeira fase do Ensino Fundamental, entretanto após as respostas do “Inventário de saberes” consideramos que a amostra fora incipiente, por essa razão foram acrescentadas mais duas escolas estaduais que ministram os níveis da segunda fase do Ensino Fundamental e, acrescentado três gestores municipais que coordenam a gestão de dezenove escolas da zona urbana e rural do município de Arraias.

Importa ressaltar que os gestores das escolas estaduais incluídas posteriormente, possuem praticamente o mesmo sistema de organização administrativa e pedagógica das escolas do nível de Ensino Fundamental e EJA. O que difere é a organização curricular e distribuição das disciplinas, pelo fato de ser a segunda fase do Ensino Fundamental com matérias distintas e profissionais específicos das áreas de atuação.

O contraponto pensado para ser realizado em escolas da França teve seu objetivo alcançado, contudo em virtude do pouco tempo de estadia no país pesquisamos somente escolas do Nível Elementar que corresponde a 1ª fase do Ensino Fundamental brasileiro. Nível este, que possui a seguinte organização: Escola Elementaire constituída pelo Curso

Preparatório (crianças de seis anos de idade); Curso Elementar I (crianças de sete), Curso Elementar II (crianças de oito anos); Curso Médio 1 (crianças de nove anos) e o Curso Médio 2 (crianças de 10 anos de idade). Também foram incluídas as diretoras dos Centros de Lazer, em virtude das atividades e serviços complementares que os mesmos desenvolvem junto aos professores dos grupos escolares.

Quanto à metodologia planejada para ambas às realidades, permaneceu a abordagem fenomenológica com o “Inventário de Saberes” como o instrumento principal de coleta de dados. Como complementações foram utilizadas as entrevistas individuais e observação das atividades cotidianas. O grupo focal como antes planejado, não foi possível de realizar nas escolas arraianas, pelo fato de que muitos diretores que responderam ao “Inventário de Saberes” (pelo movimento do período de eleição) já não são mais os gestores das referidas escolas.

Como pesquisadora na área da educação, este estágio buscou investigar sobre os tipos de relações que revelam domínios e saberes no processo educacional do estado do Tocantins, tendo como campo de pesquisa a cidade de Arraias. O foco situa-se em saber se haveria uma articulação das relações de poder desenvolvidas pelos gestores no seio das instituições com os saberes aprendidos por eles, nos processos de formação acadêmica ou em outras experiências, já que trabalham em uma cultura local e estadual ainda impregnada de uma política tradicional e de dominação. Essa proposição de verificar a articulação entre as relações de poderes e saberes também foi aplicada nas três escolas francesas situadas em Île de France onde os gestores responderam os “Inventários de Saberes”.

No bojo dos estudos e pesquisa a intencionalidade foi elucidar as diferentes facetas do poder que surgem nos diálogos entre os atores, dentro das propostas pedagógicas, ditas democráticas, e discutidas com a participação de conselhos, pais, comunidades, que em geral, na maioria são simbólicas e não conseguem garantir os princípios verdadeiramente democráticos.

Como na sociedade arraiana a dinâmica das relações do poder local ainda é um tanto tradicional, percebe-se que esta influencia vários segmentos sociais, incluindo as escolas, mesmo sabendo que os atores educacionais possuem consciência política e formação acadêmica para vivenciar posturas e uma gestão democrática.

Outra face indagativa é quanto à organização e implantação das inúmeras propostas pedagógicas de cunho avaliativo e de desempenho, exigidas pelos órgãos superiores oficiais, que, na ânsia de atender aos interesses das ideologias e políticas de cunho neoliberal, que têm como sustentáculo a globalização, vêm perdendo a capacidade de contribuir na leitura da

realidade e balizar padrões de conduta aos educadores, dentro de perspectivas mais humanas, dignas e igualitárias.

Com isso, mascaram seus interesses e rebuscam com novas formas de organização e exigências, no domínio das tecnologias de produção de grupos, na educação por projetos e tantos outros que sufocam a escola, os trabalhadores e especificamente os educadores, por mais habilidades como raciocínio matemático, capacidade de abstração, tomada de decisões com mais objetividade, rapidez e produção.

Um olhar atento perceberá a quantidade de projetos que trazem os mais diferentes discursos que têm como indicadores a qualidade total na preparação dos indivíduos para o mercado global. Quando tais ações são mencionadas, não se quer aqui ser resistente e conservador aos procedimentos de desenvolvimento e mudanças na sociedade. Todas essas habilidades são necessárias e possíveis de serem trabalhadas dentro das instituições escolares, entretanto deveria ser um trabalho permeado de diálogo, análise, conhecimento da realidade, colaboração e conscientização dos atores envolvidos. Uma ação que parece contraditória ao modelo estabelecido pela sociedade vigente.

Dentre os pressupostos da pesquisa formulados para verificação estão:

a) Nas relações de poder exercidas dentro das instituições escolares, aparece uma preocupação pedagógica com os alunos das escolas, como sugerida nos saberes da sua formação acadêmica?

b) A gestão escolar regula apenas relações institucionais ou persegue, também, objetivos pedagógicos educacionais? Qual (ou quais) e de que forma(s)?

c) Aparecem nos discursos e práticas dos gestores algumas táticas e ou dispositivos que demonstram preocupação na articulação do exercício de poder com os saberes construídos em suas experiências de formação?

d) A cultura local influencia a dinâmica escolar? Como?

Os dados educacionais trazidos pelo IDEB<sup>1</sup> e o próprio Censo Educacional chamam a atenção sobre a educação nos municípios brasileiros, fazendo-nos refletir sobre as relações que são desenvolvidas dentro da maioria das instituições escolares. Recentemente saíram os dados do IDEB 2013, no qual o estado do Tocantins ficou abaixo da meta, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental em que a meta era de 4.2 e o alcançado fora de 3.9, bem como no Ensino Médio, em que a média 3.6 e obteve 3.3. Percentuais que demandam investigações

---

<sup>1</sup> O IDEB é um indicador federal calculado a cada dois anos, que alia as taxas de aprovação no ensino básico ao desempenho dos alunos na Prova Brasil, que avalia conhecimentos em português e matemática.



no sentido de conhecer as causas e buscar soluções e resultados mais promissores do processo de aprendizagem.

Sabe-se que um dos fatores que podem comprometer as relações de aprendizagens dos educandos que lá estão matriculados, podem estar vinculados às formas de articulação da participação dos envolvidos nas atividades. Afinal é bem evidente a constatação de que a maioria das escolas é colaboradora da manutenção do poder articulado pela classe dominante por meio da legitimação e hierarquização presentes na sociedade, e na organização escolar não é diferente. Incrustadas nessa estruturação da sociedade estão as relações sociais desiguais que têm trazido consequências profundas para rendimento escolar da infância e juventude brasileira.

Há dados do Censo Demográfico de 2000 de que a escolaridade dos arraianos (os nativos de Arraias - TO), que têm 10 anos ou mais de idade, 75,1% das mulheres sabem ler e escrever, contra apenas 70,6% dos homens, que o tempo médio de estudo da população é de 4,6 anos, bem menor que a média nacional 6,4 anos. Ainda que sejam específicos a Arraias, estes dados refletem os precários níveis educacionais que prevalecem na maioria dos municípios do Tocantins.

Estes resultados trazem também à vista o alto índice de evasão e repetência. Isto porque a dinâmica escolar parece estar muito mais voltada para outras questões como a organização de atividades e projetos educativos do que para as relações propriamente necessárias à aprendizagem dos alunos, que deveriam ter em conta a sua formação como sujeitos responsáveis, conscientes do seu papel individual e coletivo na sociedade.

Nesse sentido, a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (1997, 1999, 2001, 2005, 2013) constituiu o referencial teórico importante para a compreensão da construção de saberes e constituição do sujeito enquanto um ser de conhecimento e de direitos cidadãos. Conforme seus estudos a relação com o saber é na verdade um conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender, as quais são plurais, muitas vezes contraditórias, e dependem das circunstâncias.

Como esta pesquisa trata da relação com o saber a partir da formação acadêmica formal e das experiências dos gestores e coordenadores, “sua relação com o saber, com o mundo, com o outro e com ele mesmo”, este referencial é fundamental. Portanto, é com esse sujeito, confrontado com a necessidade de aprender, durante sua formação, em outras experiências, e com outras pessoas, que ele elabora o conjunto de saberes, “com tudo quanto

estiver relacionado com ‘o aprender’ e o ‘saber’” (CHARLOT, 2000, p. 80), para o seu exercício educacional, que pesquisaremos.

É pela relação com o saber aprendido que esse acadêmico enfrentará o mundo das relações com a escola e embora estas relações sejam distintas elas se interpenetram, como nos assinala Jean-Yves Rochex:

O problema da relação com a escola não se confunde com a relação com o saber, mas não se pode analisar, na realidade, a questão da relação com a escola, sem levar em conta a relação com o saber, aí incluídas as formas as mais “relacionais” desta relação, como, por exemplo, aquelas que estão em debate quando se analisa os fenômenos da violência escolar (1995, p. 141).

É no enfrentamento com a realidade do mundo do trabalho na escola que os gestores e coordenadores depararão com seus saberes elaborados e com diferentes relações, dentre elas a relação com poder, que aqui nesse estudo, tem a apropriação do pensar de Max Weber (1991), como a capacidade que um indivíduo tem de usar suas relações e ações para influenciar um grupo social, sobrepondo a própria vontade a qualquer oposição, protesto ou relutância. Ou mesmo, convivendo com a presença dele, incluindo mecanismos de coerção, de manipulação, de monitoramento, de persuasão e até de participação. Ações que ocorrem “capilarmente, na família, no hospital, na escola, na prisão”, como nos alerta Foucault (1979, p. 12).

Portanto, estes gestores necessitarão de conhecimentos elaborados na trajetória de sua história pessoal e profissional para bem realizar sua tarefa educativa. Sabe-se que no processo educacional muitos fatores estão envolvidos e influenciam diretamente nos resultados e fins da educação.

Nesse sentido as ações e investidas intra e extra escolares precisam ser analisadas, inclusive o ideário de formação que os gestores possuem, verificar se estão voltados para a ética, valores e princípios democráticos. Se a formação não estiver voltada para prover a “mobilização” e o “sentido” desta perspectiva, será muito difícil alimentar as práticas pedagógicas desses futuros educadores. Razão que, como professora de uma instituição pública, formadora de professores para atuar no sistema de ensino das redes públicas e privadas, clamou pelo aprofundamento desta problemática.

Os dados educacionais nos municípios brasileiros chamam a atenção, e denunciam que as relações de domínio e poder são fortes, na maioria das instituições escolares e têm comprometido as relações de aprendizagem e de saber dos alunos que lá estão matriculados. Isto porque a maioria dessas relações é colaboradora da manutenção do poder articulado pela

classe dominadora, e apesar de que os sujeitos que gestam os processos educativos tenham tido uma formação voltada para os princípios democráticos, sobretudo, a participação e a ética, estes não conseguem articular o poder com os saberes aprendidos em favor da aprendizagem dos seus alunos.

Não há muito que estranhar dessas relações educacionais, quando se pensa que estas articulações de dominação nesse estado estão muito presentes e familiares quanto à sua própria história. A criação do estado do Tocantins traz em seu âmago uma luta secular de poder, onde a centralização deste espaço geográfico pelos governantes das regiões do centro-sul do seu estado originário Goiás, fez travar inúmeros movimentos pela emancipação política. Foram embates que tornaram o significado da democratização do estado e de todos os desdobramentos institucionais, pontos misteres para a conquista do desenvolvimento de sua população.

O abandono e a exclusão da região norte goiana, hoje o atual estado do Tocantins, fizeram com que aquela população fosse privada do acesso aos bens sociais culturais políticos e econômicos por mais de dois séculos. Prejuízos que deixaram na área educacional saldos negativos indelévels. Ainda hoje a batalha é grande no sentido de recuperar perdas como um ensino de qualidade, inclusão do grande contingente de crianças e jovens que estiveram fora da escola, efetivação da alfabetização, revitalização da rede escolar pública e qualificação da formação dos professores, além de cuidar da educação indígena e quilombola, tendo em vista seu quantitativo como população efetiva no estado.

Interessa ressaltar que a criação do estado do Tocantins, datado de 1988, traz em evidência o contexto mundial marcado pela crise estrutural do capitalismo, que por sua vez, influenciou o contexto nacional evidenciando a necessidade de reformas descentralizadoras em vários setores da sociedade. Dentre as reformas no Brasil das últimas décadas podemos assinalar o movimento das Diretas já, eleições para os governadores e na área educacional os germes da Gestão Democrática e compartilhada, reafirmada posteriormente com a Lei nº 9.394/96.

Nesse sentido, a pressão da sociedade tocantinense tentou produzir resultados na área educacional, como a implantação de um planejamento estratégico pela Secretaria da Educação, com objetivos de melhorar o desempenho do sistema estadual de ensino; promover a profissionalização, responsabilização e valorização dos profissionais da educação, através de cursos de capacitação semestrais, melhorias salariais; e, implantar um programa permanente de avaliação. Com essa clarificação não se quer reafirmar que o planejamento

tenha se efetivado satisfatoriamente em seus objetivos, mas citá-lo como um documento de intenções com perspectivas democráticas.

Contudo, uma leitura sobre a dinâmica escolar que consubstanciam a participação democrática, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da educação básica no estado do Tocantins, nos mostra que a própria composição da gestão escolar e seu funcionamento têm revelado um processo complexo e ambíguo. Isto porque o exercício de algumas funções dos agentes que trabalham na instituição escolar, muitas vezes, é contraditório e se encaminha muito mais para os interesses da manutenção de uma escola elitista, realizadora dos projetos e das decisões oficiais do estado que, possui interesses atrelados às políticas neoliberais e globalizadas, do que para atender as reais necessidades das comunidades locais.

O que isso implica? Que a dinâmica do trabalho é afetada pela pressão, pela falta de autonomia para direcionar a instituição ao alcance dos patamares democráticos, participativos e produtores de conhecimento. Por mais que a formação e os conhecimentos dos gestores estejam aprimorados, os mecanismos instaurados nas ações dos gestores afetam também o seu fazer, a sua subjetividade e suas relações com seus pares e comunidade.

Mesmo com os mecanismos que validam uma gestão democrática como a escolha de dirigentes escolares (como ocorreu durante um período de governo estadual), organização da escola por setores, implantação de conselhos escolares, inserção de propostas pedagógicas mais modernas como o “Acelera”, o “Circuito Campeão”, a adoção de sistema de ciclos, e o aprimoramento do projeto político pedagógico, não apresentaram avanços significativos de democracia.

Outros encaminhamentos como mais autonomia escolar, participação da comunidade nas ações internas e administrativas da escola, criação de associações estudantis, conselhos diretivos, conselhos de classe, dentre outros dispositivos que possuem o discurso e objetivos de alcance de uma educação cidadã e de qualidade, o caminhar da escola denuncia que existem problemas e por esta razão precisam ser analisados amiúde, são muitos os ocultamentos de poder, por meio de formas veladas que se mesclam nas aparências.

São muitas as contradições que parecem impedir a caminhada para a eficiência da relação com os saberes e apropriação deste saberes em favor de um trabalho pautado no diálogo, aberto às críticas, sugestões e partilhas de poderes, garantia de deveres e direitos em prol de uma educação que propicie verdadeiramente aprendizagens e a vivência de uma cidadania plena.

Dito isto, é preciso esclarecer que a relação com o saber, aqui enfocada, se direciona para um enfoque mais abrangente, aquela que advoga o teórico Bernard Charlot (2000) em sua discussão sobre a temática no seu livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”.

Para ele a relação com o saber, extrapola os saberes apreendidos nos conteúdos escolares, pois o sentido e o prazer são elos entre os conteúdos das disciplinas e o sentido de ser cidadão. Discussão que será abordada nos fundamentos teóricos.

Embora alguns avanços tenham ocorrido na educação do estado do Tocantins, nessa última década é preciso voltar aos problemas antigos que continuam presentes e persistem como o alto índice de analfabetismo, repetência e distorção entre idade e série, falta de acesso que incidem sobre as relações existentes no cotidiano escolar. Estes afetam as relações do aprender e saber por meio das relações o poder. Por isso, urge buscar compreender as possíveis causas e alternativas de superação.

Por que pesquisar as relações de poder com os saberes nas instituições escolares, especificamente no estado do Tocantins? Porque este traz como slogan a gestão compartilhada e democrática em seu discurso escrito e institucional e apresenta outras posturas nas práticas cotidianas. Pensar o poder dentro da escola à primeira vista, parece estranho, pois são lugares educativos, tranquilos, harmoniosos e simples.

Entretanto, uma observação aprofundada, revela que sob esta aparente transparência, efervescências, divergências e complexidades circulam essa realidade a partir de uma dinâmica de regulamentação, mandos e domínios. Ações que podem desviar os objetivos educacionais maiores, como a real aprendizagem dos conteúdos curriculares e para a vida, de forma a garantir a plena cidadania.

Portanto, há que se levar em conta os vários tipos de convivência, conviência, conflitos, trocas e acordos que revelam de forma explícita ou velada a força latente que marca e reproduz a vida dos agentes envolvidos no ambiente escolar. Pensar o poder é abrir um leque de possibilidades, tais como uma disposição de força ou autoridade para a realização de algo, como uma ação que autoriza o outro ou a instituição a desenvolver, criar, contribuir para o coletivo.

O poder não é um mal em si. Contudo, quando o poder é utilizado como domínio, força, e transformado em processo autoritário de dominação, acontece uma inversão no quadro de conquistas democráticas, e a fortaleza e vigor da natureza dos conceitos sofrem mudanças drásticas.

A suspensão das relações de participação democrática suscita incredibilidade no processo educativo e geram desigualdade e exclusão social, desencadeando muitas vezes, a revolta e o conflito entre os membros da escola, além de afetar diretamente a produtividade intelectual, emocional e social dos envolvidos no processo educacional.

Interessa-nos, portanto, saber como a formação acadêmica e experiências não escolares contribuem para a constituição dos saberes dos sujeitos, especificamente os educadores, no sentido de habilitá-los a agirem de forma coerente ou não, com a aprendizagem construída. Em que sustenta a dicotomia (se é que elas existem) no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos com o exercício prático de gerir instituições escolares? Sabe-se que essa articulação requer relações de poder participativo e envolvimento ativo dos seus atores.

Como agem estes gestores escolares, já que as formas de poder institucionalizadas pela cultura política patriarcal ainda podem influenciar de forma naturalizada na reprodução de posturas, dentro da realidade escolar. Como os conteúdos relacionados a valores, ética e cidadania têm se tornado significativos na vida dos gestores.

Segundo o pesquisador Bernard Charlot (2009), a relação com o saber possui uma intrínseca vinculação com a mobilização, que é um processo interno de aprender do sujeito, com o ambiente escolar, com os espaços de aprendizagens. Por isso, é necessário saber se os gestores de hoje que tiveram uma formação e experiências várias, conseguem estabelecer os vínculos de seu agir com os saberes aprendidos nas instâncias educativas e nas experiências com outras pessoas em espaços não escolares.

As mobilizações promovidas pela escola no período de formação conseguiram despertar a compreensão e o sentido para educar numa perspectiva que contribua para emancipar seus alunos? Esses gestores se sentem felizes com suas práticas que devem revelar um compromisso e responsabilidade com valores para a convivência social, para aprendizagens importantes de conteúdos intelectuais e para as diferentes relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros?

E porque surgem essas indagações? Pela necessidade de clarificar muitas relações contraditórias no processo das gestões escolares exercidas pelos gestores e coordenadores pedagógicos, nas instituições escolares públicas, que requerem profissionais com formação e saberes específicos sobre temas e discussões atuais para gerir o processo educativo.

Dados têm revelado que poucos são aqueles gestores que têm conseguido sustentar ações e projetos que privilegiam os saberes, a aprendizagem e a cidadania aprendidos no

período de sua formação. A maioria dos seus discursos é o de que articulam, buscam e têm a participação da família, dos professores e funcionários administrativos, dizem ainda que mantêm uma boa interação com os conselhos e a comunidade escolar local.

Ressaltam a escola como uma instituição democrática, com objetivos da formação do cidadão consciente, dizem que forma de organização do trabalho pedagógico é planejada com vistas a formar sujeitos críticos, capazes de desenvolver seu potencial, de acessar os conhecimentos e de exercer sua plena cidadania, como expostos no Relatório do “Prêmio Gestão”, de cada ano letivo.

Essa investigação dedicou em saber sobre a coerência entre esse discurso e a prática vivida sob a ótica dos sujeitos que lá trabalham, estudam e das famílias que alimentam expectativas de êxito para seus filhos. Nas falas de alguns pais e colegas de trabalho existem denúncias e ações autoritárias que são justificadas pelas exigências de atender as exigências oficiais, por parte de alguns gestores, ou mesmo, incoerências destes, no realizar de ações quanto à abertura e participação dos mesmos nas atividades da instituição, as descontinuidades de projetos que beneficiariam melhor a comunidade escolar, incluindo cortes de atividades que haviam sido definidas com o coletivo.

Se existem incoerências e desencontros nesses discursos, buscamos compreender porque estas práticas de poder autoritárias e institucionalizadas nos ambientes escolares, ainda não foram rompidas verdadeiramente. Porque os discursos dos gestores quase sempre se contradizem e se apresentam permeados de dogmas, embora com outras roupagens, restauram elementos de manutenção do paradigma dominante? Têm dificuldades de articular os saberes na prática? Por quê?

Mediante estas situações que se contradizem, nossa posição foi a de ouvir os gestores em seu cotidiano, pois também é visível que os seus afazeres estão cada vez mais exigentes, e os mesmos parecem não ter tempo para agir com mais reflexividade e amadurecimento diante das demandas. Parece haver uma ambiguidade entre o exercício do poder de gestar e coordenar a instituição e seus projetos e os saberes aprendidos em sua formação.

Para a compreensão desses paradoxos a observação foi utilizada para visualizar como os gestores escolares organizam suas ações administrativas e burocráticas para contribuir com seus alunos na apropriação dos saberes. Como a instituição escolar vem trabalhando os conteúdos escolares e extraescolares no sentido da construção dos conhecimentos e transformação social e cidadã dos alunos que lá estudam. Entender como a cultura local estaria ou não presente na forma de gerir as questões públicas coletivas e até mesmo dentro das escolas em Arraias.

E o Contraponto, qual sua a finalidade neste estudo? Para responder é necessário compreender primeiramente o conceito com seu significado. “Contraponto” pelo dicionário Michaelis da língua portuguesa direciona para a área da música: como a: “1-Arte de compor música para ser executada por dois ou mais instrumentos ou vozes. 2- Composição musical para ser executada por duas ou mais partes. 3- Arte de juntar uma ou mais partes melódicas a um canto dado. 5- Concordância harmoniosa de instrumentos ou vozes.

Pelo Dicionário Informal<sup>2</sup>, significa como “Uma possibilidade de repensar, a partir de uma ideia já estabelecida”.

Dentre os significados expostos, a escolha da pesquisadora agrega um conceito de Contraponto como possibilidade de repensar uma dada realidade a partir de práticas já estabelecidas para realizar a arte de compor uma compreensão a partir de leituras de duas realidades: brasileira e francesa. Apesar de a cultura educacional francesa ser bem distinta da realidade brasileira, é salutar um olhar sobre o porquê e em quê se sustentam as diferenças. Por isso mesmo, uma leve esperança de que este estudo possa trazer reflexões produtoras e fazer emergir novas posturas para a gestão escolar.

## **1. A RELAÇÃO DE PODER COM O SABER À LUZ DOS TEÓRICOS**

### **Diálogos iniciais para pensar a Educação**

Nesta última década do século XX a área da educação tem sido cenário de atenção mundial. Dentre os grandes acontecidos podemos citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou o compromisso (Declaração Mundial e um Marco de Ação) dos países participantes, inclusive o Brasil, de garantir educação básica de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

Também a divulgação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, a partir de setembro de 1996, veio contribuir para os avanços educacionais de hoje. Documento que fortaleceu aquele compromisso assinado de defender a educação permanente para o desenvolvimento humano, a sustentabilidade do planeta, a vivência da democracia e a compreensão mútua entre os povos.

---

<sup>2</sup> Dicionário Virtual <<http://www.dicionarioinformal.com.br/contraponto/>>.



Desta forma as reformas educacionais propostas nessa década apontam para a necessidade de mudanças no sentido de nortear as políticas públicas para atender às demandas de uma nova sociedade, sobretudo, na perspectiva da cidadania. A partir de então, a educação básica tornou-se o centro de atenção em todo o mundo, especialmente no continente latino-americano, onde os debates e as discussões deram ênfase à importância de um novo modelo de educação para atender às exigências da pós-modernidade.

No Brasil, a preocupação com a educação para todos está expressa no Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, logo após o evento internacional mencionado acima, na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim como no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e em outros documentos da política educacional.

Esses aparatos legais vêm estimulando a busca da qualidade e da equidade da educação básica e desafiando as organizações educativas. Nesse sentido há outras demandas educacionais que precisam ser trabalhadas diante das rápidas transformações socioculturais que vêm ocorrendo na sociedade. Uma delas é a formação de professores, que a cada dia exige mais conhecimentos, habilidades e atitudes que não se adquirem apenas no cotidiano da prática pedagógica, de forma rotineira e irreflexiva.

### **A gestão Democrática: a legislação e o percurso**

No processo de formação formal os acadêmicos estudam e refletem sobre conhecimentos e fundamentos da Gestão democrática no âmbito educacional como processo de descentralização e de autonomia da escola. Esta dá ênfase à perspectiva da educação de qualidade a partir de alguns dispositivos como a maior participação das famílias e da comunidade na gestão da escola; da necessidade de currículos e práticas educativas mais coerentes com a necessidade de melhoria nos processos de aprendizagem das crianças e jovens, dos membros de comunidades específicas; a diversidade cultural e as novas tecnologias.

Mas é necessário pensar a gestão democrática como um compromisso de todas as esferas da sociedade, sejam elas, macro como o Estado e micro como a escola, de forma que haja convergência e coerência dos princípios voltados para os mesmos fins. Dessa forma integrada, poder-se-ia pensar no alcance dos objetivos democráticos.

Pela legislação constata-se o amparo legal da Gestão Democrática nos documentos da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 20/12/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.127, 09/01/ 2001). No âmbito mais geral a Constituição prevê no título da “Da Educação, da Cultura e do desporto” no Capítulo III Art. 206 que o ensino será ministrado com base nos princípios I, II, III, IV, V e o VI – enfoca a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade;

Já na Lei de Diretrizes e Base no artigo 3º encontramos a reafirmação das premissas citadas de que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I, II, III, IV, V, VII, VII. Sobressalto aqui que, no princípio VIII prevê: a - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e reforça no princípio IX a garantia de padrão de qualidade. Além dessa menção, neste projeto serão discutidos posteriormente os desdobramentos desses pressupostos nos artigos 13, 14 e 15, os quais darão mais sustentação às discussões da temática de estudo em questão.

São orientações legais que podem colaborar tanto para o fortalecimento de vertentes que discursam em favor das organizações produtivas do mercado e favorecem os pacotes de políticas neoliberais para a educação, quanto para avanços da participação dos atores, rumo ao partilhar de poderes que incluem a construção de novos saberes e capacidades dos educadores de mobilizarem para inserir mecanismos que incentivem e estimulem os alunos a buscarem os conhecimentos, a construir bases intelectuais, culturais e sociais para buscarem uma vida digna e humana na sociedade em que vivem.

Como no presente estudo as indagações incidem sobre as relações que se misturam em propósitos difusos entre os gestores, coordenadores e a comunidade acadêmica, torna-se importante compreender as conjunturas, contextos e conceitos introjetados nas formas de gestão escolar.

Sabe-se que no processo de formação, os acadêmicos discutem inúmeras teorias que têm objetivos de fortalecer as bases reflexivas dos mesmos. Dentre as discussões mais atualizadas sobre gestão encontramos autores que apresentam definições como: gestão da escola, segundo Luiz Fernando Dourado (2003) é a articulação entre as condições físicas, materiais, pedagógicas e financeiras que possibilitam as mediações indispensáveis à efetivação da tarefa precípua da escola, entendida como espaço de socialização e problematização da cultura, especialmente, do saber historicamente acumulado.

Este autor aponta que existem proposições distintas na gestão escolar, dentre elas estão aquelas que dão ênfase ao paradigma da “qualidade total” vinculada ao mercado. Entende que é preciso romper com essa lógica, e enfatiza que sua defesa é uma gestão democrática que implica na luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, pela implementação de processos colegiados, pela garantia de financiamento das escolas pelo poder público, dentre outros. Esse caráter de democratização é defendido por Luiz Fernando Dourado, como:

Uma possibilidade de melhoria da qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, da construção de um currículo que considere o embate entre o universal e o local, da maior integração entre os envolvidos na escola (diretor, professores, alunos, técnicos administrativos), da participação efetiva da comunidade na definição de objetivos e finalidades e no desenvolvimento da dinâmica escolar. (2003, p. 20).

Essa possibilidade apontada por Dourado faz todo sentido para a qualidade que nós educadores desejamos, mas é inevitável não se questionar sobre a implicação da autonomia na essência da qualidade. A autonomia está prevista como amparo legal para ser exercida, no entanto, a transformação dos seus mecanismos e desdobramentos em práticas cotidianas dentro da escola é que são os entraves.

As deliberações no interior da dinâmica dos gestores perpassam por burocracias e, particularmente em alguns estados do norte, onde as orientações legais sempre carregadas dos interesses neoliberais são enviadas pelas Secretarias de Educação. Processo que na maioria das vezes travam em muito as iniciativas de autonomia previstas pela gestão democrática garantida na Constituição Federal em seu inciso VI do artigo 206.

Para além dessas restrições acima, haveremos que situar o caráter patrimonialista e clientelista, que apesar do avanço da democracia, continua manifestando em várias esferas das instituições dificultando e relativizando a autonomia, não somente das instituições escolares, como as individuais e coletivas.

Nesse aspecto, pode estar uma das dificuldades dos gestores escolares, que no Brasil, precisam articular a autonomia escolar aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos como prevê o artigo 15 da LDB. Diferentemente dos gestores de grupos escolares que gestam instituições dos níveis C1 a CM, das escolas francesas, eles são gestores apenas na dimensão pedagógica, articulando o cotidiano da escola com o Ministério da Educação. As questões financeiras e administrativas são encaminhadas a inspetoria do Ministério da Educação que é responsável por gerir estes aspectos.

O autor João Baptista Bastos (2002) também argumenta que a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola.

Portanto, a escola se constitui como um espaço a ser construído para a efervescência diária de atuações participativas de grupos internos e da comunidade escolar no sentido de fazer consolidar o exercício ativo da participação, instituída pela Constituição Federal de 1988. Uma das perspectivas de consolidação desse tipo de participação ativa é a conscientização das famílias e da sociedade, e embora tenha aumentado a participação popular, o nível de participação ainda não chega a ser satisfatória.

Bastos compreende que é na escola o lugar das inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente movimento e as práticas de gestão fazem parte dessa dinâmica no cotidiano. No entanto, o autor afirma que:

Historicamente têm servido mais para controlar do que para estimular os novos conhecimentos. Elas procuram materializar as relações de poder na esfera administrativa-organização do trabalho, burocracia e pessoal. Mas as relações de poder vão além desse “administrativo”. Estão presentes no pedagógico, materializam-se nas relações profissionais do professor com os alunos e a comunidade, permeiam o currículo mediante a seleção de conteúdos e atividades extra classe, o sistema de avaliação e o planejamento pedagógico. (2002, p. 25).

Concordando com o autor, podemos ainda situar a gestão democrática com participação popular por volta da década de 1950, quando os pais e mestres estavam incluídos no interior das escolas para reuniões por argumentos pedagógicos. Posteriormente essa participação envolvia os pais e comunidade com a intencionalidade de angariar fundos para o caixa escolar para suprir necessidades da escola.

Somente após 1888, com a prerrogativa da nova Constituição e redemocratização do país, o conceito de gestão democrática e a participação como um dos seus principais pilares amplia com a eleição para diretores, para o redimensionamento dos conselhos escolares e grêmio estudantil. Mesmo assim estes instrumentos não são garantias totais de democracia.

Vitor Paro (2003) salienta que estes processos sobre gestão democrática favorecem as discussões e os conflitos internos da escola podem se tornar transparentes, além de contribuir para estimular as questões pedagógicas que envolvem a gestão, mas não são processos que por si só podem reverter processos tradicionais de gestão.

Rodrigo Pereira (2009, p. 80) contribui com este debate quando aponta para o período de abertura democrática brasileira datada de 1985-1988 como um marco a impulsionar o

movimento popular em busca de espaço no processo de definição dos rumos políticos do país. Assinala que este período de transição política, ao mesmo tempo em que redefine um processo de politização das massas populares, marca um tipo “de formação política que, saindo dos grandes centros, repousa sobre as periferias e reconfigura o cenário político do Brasil.”

Dentro desta perspectiva de formação política a escola ganha com a abrangência da gestão democrática em que os Conselhos Escolares são apresentados como um dos instrumentos significativos para a construção do modelo de gestão, que permite possibilidades de maior participação de muitos, através de seus representantes no desenvolvimento da escola.

Pereira (2009) identifica a relação ideal do Conselho ou sua concepção primeira como um colegiado formado pelos diversos membros da comunidade escolar, com autonomia possibilitada pela LDB (9394/96) para opinar e decidir. Desta forma, o Conselho Escolar é um canal potencial de participação e um instrumento eficiente na gestão de caráter democrático. Percebe ainda que novas lógicas e relações têm sido estabelecidas no interior dos Conselhos Escolares como um modelo que alicerça a estratégia de diálogo e ainda intensifica a construção de mecanismos de participação popular na composição do Estado e funcionamento das suas instituições.

Com essa prática, uma nova esfera de participação popular se constrói dentro dos Conselhos (ou o Conselho é esta esfera) apresentando-se como legítimo no aspecto legal e, ao mesmo tempo, legítimo porque responde a um anseio do povo. “Estes novos diálogos estabelecidos através dos Conselhos, diálogo entre o povo e a escola, ou o Estado, constituem, paralelamente, novas relações de poder e novos territórios de luta”. (PEREIRA, 2009, p. 82).

Além dos Conselhos Escolares como instrumentos de participação, focamos os grêmios estudantis e mesmo os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas como instâncias e espaços de construção e consolidação da cidadania e democracia que carecem de uma discussão maior em outro momento.

Pelas ideias expostas nessa curta abordagem, nota-se que a gestão escolar e democrática é discutida por autores que apontam tanto antagonismos quanto convergências nos princípios, e nos faz refletir sobre os diferentes modos de gestão estabelecidos nas escolas. Faz-nos pensar sobre possíveis entraves e alternativas para alcance da proposta democrática, a qual deve contemplar a inserção de mecanismos abertos ao diálogo com outros interlocutores, a inclusão da participação dos sujeitos na construção de suas aprendizagens e da sua cidadania.

Um dos pressupostos desse tipo de gestão incide sobre a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. Para isso é necessária a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

### **O Projeto Político Pedagógico como mecanismo de Gestão Democrática**

Pensar o Projeto Político Pedagógico é pensar na perspectiva da cidadania, que tipo de escola e homem se quer formar, que posturas devem ser partilhadas entre os membros que compõem a comunidade escolar, que disciplinas, conteúdos e avaliação devem ser organizadas, enfim, que regras deverão ser discutidas e aprovadas dentro do instrumento que em seu próprio nome já indica como um instrumento de força, de previsão coletiva de ênfase política e de envolvimento com a relação: educação, homem e mundo.

Segundo o conceito da pesquisadora Ilma Passos Veiga (1998) o Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional com o sentido explícito e compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é a formação do cidadão participativo responsável, compromissado, crítico e criativo.

A gestão democrática prescinde do diálogo entre os envolvidos no processo educacional. Contudo, a participação esperada a partir dos seus princípios, nem sempre ocorre nessa relação em decorrência de muitos fatores, dentre eles, está o próprio processo de construção deste instrumento democrático dentro da escola, que é uma trajetória que envolve a participação, disposição de todos em resolver as questões da instituição. Outro é o discurso autoritário, por parte das orientações de quem dirige, seja ele, o diretor ou o coordenador pedagógico, que, em detrimento de fazer valer projetos oficiais sob sua responsabilidade, mascaram as ideologias dominantes, desencaminham os processos democráticos do seu sentido verdadeiro. Utilizam da “obediência” às ordens e autorizações que os órgãos superiores continuam enviando as escolas.

Que tipo de poder é esse que alguns gestores não conseguem ser capazes de inserir encaminhamentos e posturas que levem em conta anseios e a construção dos sujeitos que buscam garantir seus direitos cidadãos? Que formas dissimuladas de poder são essas que desconsideram as vozes seja dos alunos ou das famílias, a clamarem por participação?

## **A gestão Democrática frente às relações de Poder**

Atitudes de domínio e mandos nos encaminham para o conceito de poder, que pode ser encontrado em autores como Bobbio (2004, p. 934) que o define “como capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos”, capacidade que pode abranger o indivíduo, grupos ou mesmo objetos e fenômenos naturais. Lebrun (2000) que define o poder como uma “força” presente nas várias instâncias da vida coletiva que se manifesta nas diversas configurações do universo social.

Para Foucault (1996), “o poder” tanto produz quanto reproduz realidades sociais por meio de ações relacionais, reafirmando assim sua presença em diferentes instituições, do Estado à Igreja, passando pela família, a escola, as relações familiares e outras micro-instâncias. As atuações do poder se mostram muito mais sutis do que possam parecer. Sem essência ou concretude, o poder para Foucault não é algo que se possui, mas que se exerce, que age. Ninguém é dono do poder, ele simplesmente está presente, capilarmente, na família, no hospital, na escola, na prisão (FOUCAULT, 1979).

Nestes espaços, o poder é exercido sob diferentes modalidades, incluindo mecanismos de coerção, de manipulação, de monitoramento, de persuasão e até de participação. Diante desta variedade de enfoques, qualquer análise do poder exige uma visão clara e delimitada do conceito, uma definição funcional elaborada especificamente para o objeto que se pretende estudar.

Nessa investigação, interessa-nos particularmente o conceito de poder, enquanto dominação e ordem, utilizado por Max Weber em obras como: *Ciência e Política: Duas Vocações* (1998) e *Economia e Sociedade* (1991).

Weber define o poder como “toda probabilidade de impor a própria vontade em uma relação social mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (1991, p. 33). É, portanto, a capacidade que um indivíduo tem de usar suas relações e ações para influenciar um grupo social, sobrepondo à própria vontade a qualquer oposição, protesto ou relutância.

Podemos, de fato, imaginar diversas formas, manifestas ou implícitas de exercer tal influência: a ordem direta, o favor aparentemente desinteressado, a insinuação discreta ou mesmo o exemplo. Ou seja, a categoria “poder” é para Weber coisa abstrata, difusa e multifacetada – talvez multifacetada demais.

De fato, o sociólogo alemão enfatiza o seu caráter “sociologicamente amorfo” surgido do fato de que “todas as qualidades imagináveis de uma pessoa e todas as espécies de constelações possíveis podem por alguém em condições de impor sua vontade em uma situação dada” (Idem, p. 33).

Weber manifesta um problema metodológico decorrente da própria abrangência do conceito que busca definir. Reconhece a dificuldade que assombra toda e qualquer análise do tema: a polivalência do poder e a conseqüente necessidade de ser abordado por meio de sua localidade. Daí a importância que dá a outra categoria analítica: a dominação – que define como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem em determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicadas” (Ibidem, p. 33).

Diferentemente da perspectiva do abstrato poder, a dominação se manifesta com clareza através de dois atos claros e verificáveis – a ordem e o seu cumprimento. A dominação não seria, portanto, sinônimo de poder. Mas seria sua manifestação mais visível – e, em um ponto crucial para Weber – verificável.

Nesse sentido há de convir que a afirmação de Weber não nega de forma explícita a existência de formas de poder que não seja dominação. Sequer nega a possibilidade de estas formas serem conhecidas. Mas, pragmático, privilegia a dominação por ser seu aspecto mais fácil de identificar, analisar e demonstrar.

É preciso enfatizar que, ainda que use o termo “ordem”<sup>3</sup> no sentido de “comando”, Weber não percebe a dominação como mera imposição unidirecional e socialmente descontextualizada. Enfatiza que a dominação é fundamentalmente relacional na medida em que a obediência a um comando requer que o mesmo seja legítimo na ordem social vigente. Ainda que de forma discreta, a dominação opera dentro e por meio de relações sociais legitimadas – por um aparato administrativo-burocrático ou pelas tradições, em razão do que Weber usa a expressão “associação de dominação” para se referir aos grupos sociais, cujos membros estão “submetidos a relações de dominação em virtude da ordem vigente” (Ibidem, p. 33).

A dominação representa em suma, a capacidade – fundamentada em relações sociais – que o dominador tem em fazer com que os dominados sigam seus comandos. Compreendê-la exige, portanto, que se observe o grau de aceitação da imposição como norma válida pelos dominadores (que afirmam ter autoridade para o mando) quanto pelos dominados (que creem nesta autoridade, legitimando a dominação). Weber estabelece a interiorização – mesmo que

---

<sup>3</sup> O termo exato usado por Weber é *Befehl* – substantivo alemão que, segundo o Dicionário Escolar Alemão Michaelis online, significa “ordem” ou “comando”.



parcial – de tal autoridade como condição necessária para toda e qualquer dominação: “certo mínimo de vontade de obedecer, isto é, de interesse (externo ou interno) na obediência, faz parte de toda relação autêntica de dominação” (Ibidem, p. 139).

Como “o poder” em Michel Foucault (1996), produz e reproduz realidades sociais por meio de ações relacionais, nas mais distintas instituições e é exercido, sob diferentes modalidades, está portanto, diluído em micro poderes que podem estar assegurados na “vigilância”, que segundo a teoria Foucaultiana pode ser real ou imaginária. E dentro da escola ela é constante e exercida por diferentes vias para manter o controle, a avaliação e a obediência.

Em quase todas estas relações de micro poderes existem conflitos entre os envolvidos, pois há sempre o exercício de um dominador sobre um dominado. Conflito este que pode se apresentar de forma explícita ou disfarçada, mas que manifesta a ação do poder.

Essas relações de dominação citadas tanto por Weber, quanto por Foucault parecem naturalizadas nas pequenas localidades e, sobretudo, nas instituições escolares destas, no estado do Tocantins, na medida em que as Secretarias de Educação em nome das políticas oficiais utilizam-se de mecanismos para orientar por meio de “ordens” e “comandos” a serem obedecidos para o alcance dos objetivos de quem domina e comanda a relação.

Nesse caso, o domínio pode ser o governo federal, estadual ou mesmo local. Em muitas situações alguns gestores das escolas, mesmo percebendo que certas orientações não se enquadram ou não conseguem mudar a realidade de suas escolas, utilizam-nas em contradição com os princípios da gestão democrática. E utilizam por convicção, por não colocar seus saberes em ação ou simplesmente por que “obedecem” ou precisam obedecer aos comandos. Uma obediência que acata as estratégias de domínio e não conseguem criar táticas para superar a dominação?

Michel de Certeau (1990) faz a diferenciação entre os conceitos de estratégias e táticas, em que a estratégia refere-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (1990, p. 99). Já a ideia de tática leva à interioridade, ou seja, as estratégias são capazes de produzir e impor, e as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo. A primeira requer visão do todo, planejamento de tempo e recurso para se efetivar, enquanto a tática consiste em viver em uma “bricolagem”, termo do teórico Michel Certeau, que significa fazer alguma coisa com a oportunidade que se apresenta numa determinada situação. Por essa razão, valeria por parte dos gestores utilizarem táticas para colocarem seus saberes em ação nas relações de

poder impostas, já que as relações de poder são estratégias planejadas e enviadas pelas Secretarias de Educação.

Voltando ao sentido da “obediência” como consequência da dominação dos órgãos oficiais, faz com que os gestores e professores atendam as demandas de desempenho e produtividade requeridas pelo sistema educacional e econômico, aderidas pela globalização.

A este propósito, José Carlos Morgato (2009) cita Riccardo Petrella (2002) quando este mencionou que a globalização conseguiu gerar uma obsessão excessiva pela eficácia produtiva e pela rentabilidade financeira, contribuindo para que os valores e os critérios próprios da economia de mercado se impusessem como elementos definidores do que é bom, útil e necessário, e para enfraquecer certos princípios fundadores das modernas sociedades ocidentais, tais como a cidadania, a solidariedade e o bem comum.

Essa obsessão é alimentada pelo discurso de que as estatísticas demonstrarão os resultados do trabalho e do desempenho, e a avaliação resulta, não com um objetivo de melhorias nas atividades, como uma cobrança sutil, e um controle que disciplina e até pune quando não conseguem bons percentuais, correm o risco de perder recursos financeiros ou mesmo decrescer na escala-padrão de níveis utilizados para desempenhos das instituições educacionais.

São muitos os critérios avaliativos e estes são elaborados a partir dos princípios legais previstos na LDB. Encontramos nos artigos 13º e seus incisos desdobramentos que incumbem aos docentes de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; “zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. A incumbência é, portanto, de todos que deverão participar ativamente para que o alcance dos objetivos seja pleno.

Mas o que fazem então para que esses pressupostos tenham êxito? Que atividades desenvolvem com zelo para que a aprendizagem se transforme em ações concretas na recuperação dos alunos de menor rendimento? O que de fato realizam para criar situações mobilizadoras e dar sentido para transformar essa aprendizagem insuficiente dos alunos em relação com os saberes que os elevariam em suas aprendizagens?

### **Bernard Charlot e a relação com o saber**

A relação com o saber é uma expressão da junção de palavras que fortificam o conceito abordado e estudado pelo teórico Bernard Charlot (2000, p. 80) que dá à relação com saber a definição de “é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Também a define como “é um conjunto

(organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber.”

Charlot parece querer clarificar ainda mais o conceito quando a define como:

“é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também uma relação de linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81).

Com isso, haveremos de compreender que a aquisição do saber é mesmo um processo relacional que permite a comunicação com outros seres, possibilita partilhar o mundo com eles, e, ao mesmo tempo viver certas experiências. Esse partilhar o mundo, viver experiências com o outro nos direciona para visualizar uma educação que colabora para construção de um sujeito autônomo que sabe apropriar-se dos seus direitos dentro de uma sociedade, e de uma cultura.

Segundo Charlot “o homem não é dado, o homem é construído enquanto espécie humana[...] Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular.” (2013, p. 167). Essa construção nos interessa enquanto pesquisadora, pelo fato de que a mesma perpassa pelo processo educacional.

Charlot contribui ainda mais quando define educação como “um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação.” (2013, p. 167).

Quando se trata da “relação com o saber” Charlot (2000), considera as relações sociais e a própria escola como variáveis estruturantes, contudo elas não a determinam, nesse sentido, argumenta sobre três importantes dimensões desse processo, a saber: relação epistêmica, social e de identidade que são dimensões não fragmentadas. Estas ocorrem simultaneamente e podem ser identificadas quando se busca compreender os sentidos, as lógicas que os sujeitos dão ao saber/aprender e à escola. Nessa direção que suas pesquisas têm dado uma nova perspectiva para a compreensão entre os processos de aprendizagem, às desigualdades sociais, sucesso e ou fracasso escolar.

A relação epistêmica parte da noção de que o saber não possui o mesmo significado para todos os alunos, pois para cada aluno a natureza da atividade, o significado do saber pode ser diferenciado. Charlot (2000) ainda nos apresenta o mecanismo de funcionamento da

relação epistêmica a partir de três momentos: objetivação-denominação, imbricação do eu e distanciação-regulação.

A relação de objetivação-denominação é quando o sujeito apropria-se de um saber colocado como objeto através da linguagem, sem considerar as atividades necessárias para a constituição desse saber. Nessa perspectiva, também “objetivação-denominação é o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.” (CHARLOT, 2000, p. 68).

E o processo de aprender do pronto de vista epistêmico significa “apropriar-se de um objeto virtual, (o saber) encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes)” (Idem).

A objetivação-denominação constitui então do apropriar-se e enunciar-se dos conteúdos intelectuais. Essa enunciação pode ser o próprio termo que denomina o conteúdo intelectual ou então denominar os conceitos que constituem o conteúdo intelectual. Charlot (2000) assevera que na objetivação-denominação o saber tem uma existência em si, situando-se atrás do produto do aprendizado sem se referir ao processo do aprendizado.

No processo da imbricação do eu o saber significa tornar-se capaz de dominar uma atividade, ou seja, o sujeito se habilita a desenvolver uma atividade ou a utilizar um objeto. A compreensão que a situação desempenhada significa, já não diz respeito à apropriação do conteúdo intelectual e sim a atividade realizada, carregada de experiências, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais, que vão fazer parte da construção do seu próprio sistema de saber do “eu epistêmico”.

Já a fase da distanciação-regulação na construção do “eu epistêmico” é o processo em que o produto do aprendizado do sujeito lhes possibilita encontrar uma distância para entrar nas relações sociais com domínio e regulação sobre seus comportamentos e subjetividade, quer sejam, percepções, sentimentos e afetos. Essa regulação representa o equilíbrio de ser capaz de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo nas relações sociais. Essa construção permite que o sujeito exercite uma reflexão sobre si mesmo e o mundo como objeto a ser pensado.

A argumentação de Charlot de que a relação com o saber é também uma relação social é porque considera que esta exprime as condições sociais vividas pelo sujeito, que pertence a um grupo, a uma posição social que são suas condições objetivas e são as relações sociais que estão estruturadas na sociedade que este sujeito vive e está inserido, que caracterizam sua posição social objetiva. No entanto, cada sujeito interpreta singularmente essa posição

objetiva e a partir dela da os seus próprios sentidos ao mundo e a si mesmo, processo denominado de posição social subjetiva. (CHARLOT, 2005).

É nessa simultaneidade do social e singular que o sujeito constrói sua relação de identidade com o aprender e o saber. Constrói a si mesmo, a partir das relações com o outro fisicamente ou virtualmente. Nessa interação ocorre a socialização de experiências, conhecimentos, saberes que representam fontes inesgotáveis para que o sujeito aprenda conforme seu interesse ou necessidade.

No aspecto da construção do sujeito está implícita sua relação com o saber, a partir de como ele trabalha com as atividades e com o sentido dado a elas, na intencionalidade de autoconstrução do ser. No pensamento de Charlot não há relação com o saber se não houver as atividades intelectuais e o sentido para fazê-las. Como atividade intelectual, cita que, “para Leontiev, como vimos, só se pode falar em atividade quando o motivo e o objetivo coincidem: estuda-se para apropriar-se de um conhecimento.” (2013, p.154). Portanto, quando esse movimento não ocorre não há atividade. A aprendizagem e a construção desses saberes só se concretizam se houver o encontro entre a atividade e o sentido. Este tem uma estreita relação com o prazer. Por isso, Charlot vai além,

só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo prazer não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço sem exigências. O prazer é um sentimento interno que o sujeito estabelece consigo mesmo, e se não há prazer, não há sentido em aprender (2013, p. 159).

Vale ressaltar que o prazer tem relação com o espaço e o contexto onde se vive e experiência as atividades, nesse sentido a escola deve ser um lugar que preze pelo seu fazer pedagógico e pelo sentido de suas ações favorecedoras da construção desse sujeito.

Charlot (2006), em uma de suas entrevistas à Revista Nova Escola argumenta que escola ideal é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer. Isso não quer dizer que dispense esforço. Compreende que a escola deve ser o lócus do prazer, do esforço, questionamento e nascimento de novas questões.

Esses argumentos de Charlot parecem confrontar com a realidade de nossas escolas aqui no Brasil. A maioria delas possui um discurso de democrática, aberta ao diálogo e a participação dos envolvidos. Se assim o fosse, seria um lugar de prazer de busca por sentido na vida dos alunos. Mas porque tanta reprovação, evasão, índices do IDEB que tem decrescido em seus percentuais? Tanta insatisfação no exercício do magistério?

Charlot (2009, p. 24) demonstrou em outro momento de reflexão sua preocupação com a relação com o saber, advogando ser cada vez mais pertinente a discussão da relação com o saber aqui no Brasil e diz: “Porque, quando o problema é enviar as crianças para a escola, o fundamental é abrir a escola, ter dinheiro, etc, etc. – e não a questão da relação com o saber.”

Suas discussões apontam a contradição entre o poder da escola em ter vários instrumentais para se constituir enquanto escola, mas tem dificuldades de se efetivar eficazmente enquanto promotora da relação com o saber dos alunos. Discussão que nos faz construir uma ponte com as nossas indagações de pesquisa, no sentido de saber como se dá essa dinâmica com que trabalham os gestores e coordenadores das instituições escolares.

Estes têm como função gerir não somente a instância administrativa, financeira como e principalmente a pedagógica que agora inclui os investimentos e projetos e programas, de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que estudam na escola, de participar e partilhar com os pais e comunidade escolar as ações e atividades do Projeto Político Pedagógico.

### **Michel Foucault e os micro poderes**

Essas relações vividas dentro das intuições e em particular a escola podem se configurar como micro poderes, termo utilizado por Michel Foucault (1979) para refletir sobre os desdobramentos de relações que acontecem em vários espaços e instituições. Por isso, focamos esse conceito de micro poderes no interior da escola, sobretudo, onde a existência do poder local enraizado na cultura pode influenciar os resultados da aprendizagem do alunado.

Esses Projetos e Programas, evidentemente, chegam às escolas com uma roupagem atraente como proposta democrática, auxiliar e valorativa das instituições escolares. Para exemplificar podemos citar o programa “Circuito Campeão”, “Se liga”, “Mais Educação”, “Prêmio Gestão” e outros. Todos eles possuem bons objetivos em sua arte teórica e operacional, mas não deixam de ser instâncias de Micro poderes na relação entre estado e escola.

Mas grande parte dos professores, em nossos bate papos nas observações de campo, apontaram que sentem que os coordenadores desses Projetos não conseguem levá-los ao final dos objetivos propostos, em virtude da pressa que se tem em apresentar os gráficos, queimam as etapas, demonstrando um compromisso maior não com os alunos, mas com as estatísticas que são rapidamente recolhidas. Portanto, não parecem levar em conta a identidade, as

dificuldades e o próprio processo de desenvolvimento dos alunos para quem se propuseram recuperar idade, aprendizagem, e a alfabetização.

Para outros professores de Arraias, o Prêmio Gestão, programa do Ministério da Educação, é uma moeda de dois gumes e possui duas vertentes, tanto no sentido da valorização e premiação, quanto uma forma de avaliação e padronização das escolas. Dizem que as Diretorias de Ensino são estimuladas e puxadas para atender as proposições das Secretarias de Educação Estadual, que por sua vez, atendem a um programa oficial do Ministério da Educação.

Com o Prêmio Gestão há uma busca de alinhamento das escolas para um padrão difícil de alcançar, pois a “qualidade” do mercado não tem o mesmo termômetro da “qualidade” da escola. Estas dentro de seus percalços internos, decorrentes das condições de vida da maioria das famílias desprovidas, precisam de outros procedimentos, posturas e projetos.

Os objetivos do Prêmio Gestão, por exemplo, são gerais, embora dentro dos parâmetros peçam os índices de aprovação e reprovação, não apostam na real aprendizagem dos alunos, e a constatação é a de que a maioria das escolas vencedoras deste prêmio são as que apresentam melhores documentos e evidências. E estas nem sempre apresentam as melhores taxas de aprovação e menores taxas de reprovação.

Para outros professores das escolas públicas com quem “bati um papo”, a concepção é a de que no Prêmio da Gestão predomina a dissimulação, devido a uma competição interna entre as escolas. Esta camufla a verdade e mostra outra face para aparecer na mídia e galgar o prêmio. Não é a face verdadeira que a escola vive, dizem. Inclusive uma professora mencionou que já viu determinada escola juntar evidências, que não aconteciam de verdade, como a Provinha Brasil, por exemplo, o diretor colocava os alunos para refazerem um resultado satisfatório porque ele estava preocupado como o índice que seria mostrado lá fora.

Portanto, o Prêmio Gestão, considerado como um projeto incentivador por parte do governo federal se apresenta para professores de muitas escolas, como um “vigilante constante”. Esta ação, conforme Foucault (1979) se dá a partir de um sistema de registros contínuo de atividades que possibilita a imposição do poder. Assim no interior de grande maioria das escolas públicas funciona o vigilante constante. Dessa forma controla o processo de gestão e o ensino aprendizagem com instrumentos legais. Uma vigilância tão introjetada que as escolas já cobram do próprio sistema esse prêmio, que em pano de fundo a disciplina e a avalia para outros fins.

Os projetos múltiplos sufocam a escola que fica desnordeada para dar conta de tantas atividades e de uma nova lógica de organização, como nos aponta Charlot, quando diz que :

A escola, portanto, há de encarar o desafio [...] Deve levar em conta as novas lógicas na sua própria organização. Passa a ser interpelada sobre sua qualidade e avaliada repetidamente. Deve elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local etc. Essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores. (CHARLOT, 2013, p. 45).

Diferentemente dessas escolas brasileiras são as escolas pesquisadas na França, que possuem seu programa Nacional de conteúdos a serem trabalhados com as crianças, conforme o nível em que a mesma se encontra. As escolas respeitam e asseguram estes conteúdos e saberes no tempo escolar de ensinamentos. Para as atividades periescolares que funcionam fora do tempo escolar diário, estão os jogos, teatro, artesanatos, artes visuais e outras que são desenvolvidas dentro dos Centros de Lazer.

Estes Centros funcionam próximos aos grupos escolares e possuem uma estrutura funcional diferenciada da escola, pois são mantidos pela parceria com as prefeituras de cada cidade. Têm uma direção e professores animadores que são contratados por não possuírem um vínculo por meio de concurso. Poderia dizer que estas atividades periescolares são complementares de formação dos alunos, portanto não se acumulam às outras atividades dos professores e à escola, além dos objetivos de ensinamento traçados pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido poderíamos pensar nas escolas brasileiras que ultimamente têm implantado o “Programa mais Educação”. Programa que trabalhou nesses dois últimos anos, atividades como as periescolares da França, de forma experimental e agora já faz parte do Plano Nacional de Educação. Com todas as tentativas de acertos, este programa tem recebido inúmeras críticas, pois tem atribuído mais funções e trabalho aos professores e gestores das escolas que não têm em suas estruturas as condições de desenvolvimento desse trabalho.

Com todas estas movimentações no interior da escola, em aderir ou não a esse programa, em buscar meios de adequar espaços e fazer funcionar as atividades previstas dentro do programa e ao mesmo tempo cumprir com as atividades curriculares com os conteúdos específicos de cunho intelectual, vale indagar sobre como o processo de aprendizagem e de sentidos ocorrem dentro das escolas?

Os professores, os coordenadores, diretores buscam encontrar alternativas de superação dos domínios (no sentido de poder) a eles impostos, os comandos de fazer valer as vontades dos órgãos oficiais, que trazem o domínio embutidos nos projetos? Estes gestores encontram caminhos, quais são eles? Se não os encontram quais os impedimentos?



Conseguem perceber os domínios do poder local, seja do estado ou do município nos mecanismos sutis, introjetados na gestão e no currículo das escolas públicas?

Afinal é preciso atenção, pois o poder é exercido por meio de muitas facetas. Para Foucault (1979, p. 35) “O Estado não é o único poder, existem em várias instituições as quais os homens pertencem, quais sejam o Estado, a escola, a religião, a moral o trabalho e inúmeras outras instâncias”.

E se nesta sociedade o tipo de relação instaurada é autoritária e ainda muito arraigada dentro das escolas, será difícil pensar na educação de uma forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola, como vislumbra Charlot (2013, p. 176)

Por nascer inacabada, a cria da espécie humana tem de aprender tudo: gestos, ações, comportamentos, sentimentos, formas de se relacionar com os outros, linguagem, conhecimentos que lhe possibilitam se adaptar a seu meio de vida, artes, saberes científicos, etc. Essas formas de “aprender” são várias e heterogêneas.

Como se percebe a relação da construção dos saberes dos alunos na escola possui uma vinculação com muitos fatores, mas possui uma íntima relação com o trabalho de construção dos saberes do seu professor, daí que o seu sucesso escolar é uma composição de todos esses fatores.

Rochex (1995) nos trás uma contribuição importante quando aponta que o sucesso escolar tem uma relação com as condições objetivas e subjetivas de sucesso escolar e mobilizações anteriores e exteriormente à experiência escolar, e que o funcionamento da escola pode contribuir de maneira também importante ao processo de produção dessas condições.

Sendo assim, podemos enfatizar a importância das experiências anteriores à experiência escolar dos gestores e coordenadores, aliada a uma formação consistente, construída dentro de uma filosofia que tenha por base a formação técnica, humanística e cidadã, na busca por alternativas para modificar o percurso dominador. Dentre elas, estratégias para que a escola insira mecanismos facilitadores da articulação da relação com o saber dos alunos, de forma que possam sentir mobilizados na busca dos conhecimentos, a aprender para viver em seu local, em sua comunidade, gozando dos direitos e das garantias cidadãs.

A relação com o saber enfocada por Charlot (apud SOUZA, 2011, p. 8) direciona-se também para mais uma vertente dessa investigação, a qual se relaciona com a conquista de um dos direitos básicos de um cidadão, que é a relação com o saber, com lugares, pessoas,

atividades etc., em que se aprende, e outra vertente que é mais ampla – a relação com o saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender.

Compreendo esse tipo de relação muito próximo com a conquista cidadã. Isto porque a educação preconizada por ele tem uma intrínseca relação com o movimento pelo qual a criança se hominiza, se socializa, entra em uma cultura; e se singulariza, torna-se sujeito. Mas é preciso o movimento interior do sujeito. Não há educação se esse movimento interior não encontra no mundo um patrimônio já construído pelas gerações anteriores.

E justamente nessa sociedade que possui um patrimônio construído pelas gerações anteriores, que também pertence a esse sujeito, ator da nossa ação educativa. Daí a importância de nossa contribuição no sentido de sua aprendizagem para viver, relacionar, socializar e usufruir dos conhecimentos acumulados como direito e garantia.

Essa forma de pensar nos conduz ao conceito de cidadania que possui uma longa história nos seus diferentes significados, em consequência de passagens das lutas dos homens pelos séculos afora. Estes sempre buscaram conquistar mais direitos, liberdade e maiores e melhores garantias individuais e coletivas. Segundo William Outhwaite e Tom Bottomore (1996), as ideias de cidadania floresceram em diferentes períodos históricos na Grécia e na Roma antigas, nos burgos da Europa medieval, nas cidades do renascimento. Mas a cidadania moderna possui um caráter próprio apesar de ser influenciada por essas concepções antigas.

Nesse novo caráter o desenvolvimento da cidadania do século XX inclui uma forte preocupação com o bem comum e o “patriotismo que possivelmente, transformado na ideia de maior participação popular nos negócios do governo, não apenas de uma comunidade nacional, mas também de associações regionais mais amplas.” Nesse sentido abrem-se possibilidades para o aumento da participação e da luta pelos direitos sociais, econômicos, lazer e educação pela população na tentativa de conquistar o bem comum.

Charlot acrescenta ainda um pensar que fortalecer a cidadania quando diz que a condição de dominação não pode eliminar a de sujeito — alguém que interpreta o mundo e age no mundo, buscando construir a melhor situação possível a partir de sua condição de vida. A sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, é preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza.

## 2. O CAMINHAR METODOLÓGICO

Nosso trabalho de pesquisa teve como questão central investigar sobre as possíveis articulações das relações de poder desenvolvidas pelos gestores coordenadores e diretores no seio das instituições com a construção de seus conhecimentos e saberes, nos processos de formação acadêmica ou em outras experiências, já que trabalham em uma cultura local e estadual ainda impregnada de uma política tradicional e de dominação.

Dentre os objetivos específicos buscamos relacionar os saberes dos gestores relacionados aos conceitos de participação, a democracia, autonomia e cidadania aprendidos na formação acadêmica, com outras pessoas, e nas experiências cotidianas. Listar as evidências de posturas e ações de mando dentro das relações intra-escolares entre os envolvidos no processo educativo; analisar a dinâmica das relações de poder estruturadas nos mecanismos administrativos e pedagógicos da organização escolar das escolas públicas estaduais de Arraias; descrever as dinâmicas relacionais junto aos outros profissionais da educação vividas no âmbito das escolas públicas, a fim de identificar os grupos de comando, suas formas de comunicação e ações.

Faz parte do trabalho a verificação das formas de condução do processo ensino aprendizagem; analisar os processos de estruturação do poder: centralização e descentralização, a partir das formas de dirigir e gestar a instituição escolar nas correlações com práticas de poder local, regional e nacional; e, detectar as permanências, resistências e avanços nos processos que estruturam as relações de poder com o saberes aprendidos em seus processos e experiências formativas sejam elas escolares ou não.

Para tanto, a metodologia utilizada teve como suporte a fenomenologia, nela procuramos estudar algumas das suas características e conceitos. A origem deste método tem fundamentação na máxima de Edmundo Husserl “retornar às coisas mesmas”. E a condução do “retornar” se faz pelo uso da descrição, pela redução, pela busca das essências, aliada à ideia de intencionalidade, com propósitos de cientificidade.

O caminhar de Husserl teve seguidores, tais como Maurice Merleau Ponty, Dilthey, Heidegger, Paul Ricoeur, Sartre, Karl Jaspers, Buber, Moreno, Amedeo Giorgi. No Brasil, merece destaque o grupo liderado pelo Prof<sup>o</sup> Joel Martins, do qual fazem parte vários estudiosos, os quais Maria Vigiane Bicudo e Vitória Helena Espósito que estudam e produzem no sentido do aperfeiçoamento do método fenomenológico.

A expressão Fenomenologia é o resultado de duas expressões gregas: *phainomenon* e *logos*, que significa “ver” o fenômeno da forma como ele se mostra na própria experiência, em seu significado. É também, o discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo.

Podemos ainda sintetizar a fenomenologia como sendo a “filosofia que tenta compreender o mundo, pois não existem o sujeito nem o mundo sem o mundo”. Busca-se apreender o seu sentido, a maneira como ele é vivido.

Transportando essa condução metodológica para a educação, percebemos uma íntima relação com as experiências educacionais que, por sua vez, aborda outros temas filosóficos numa constante interpelação ao mundo que é visto como o horizonte de todos os horizontes. Mas, ao mesmo tempo é concreto, histórico, cultural, e exige que o fenômeno seja interpretado, reinterpretado perspectivamente, e jamais dado como acabado ou ter chegado ao sentido pleno.

A fenomenologia busca dar conta dos fenômenos humanos, das interações que ocorrem no dia a dia da vida em grupo, da ação humana, do significado que as pessoas dão às coisas e à sua própria vida. Sentido este que se manifesta em vários lugares em seus diversos aspectos tomando corpo no contexto de uma situação existencial que pode ser considerado como o mundo, o referencial que é estruturado numa relação permanente. Mas, que se modifica também pela estrutura semântica que forma uma cadeia de significações e ressignificações.

Nesse sentido, é importante compreendermos o significado da estrutura semântica, pois, é através dela que o homem se une ao mundo, à existência e à significação, a consciência individual e coletiva, constitutiva da realidade humana. Na fenomenologia busca-se a compreensão das experiências vividas, das relações e os significados dados pelos agentes do fenômeno em qualquer área que busque o conhecimento.

No caso da educação envolve o sujeito sendo “Ser-no-Mundo ou mundo vida”. Especialmente à maneira pela qual o homem se encontra com as coisas, manipula, transaciona, e preocupa-se com as pessoas e coisas num mundo que lhe é familiar. O termo último, Ser-no-Mundo, para a educação, nos faz buscar o contexto das relações do gestor que terá que se inteirar com a sala de aula onde estão seus professores e alunos, com o mundo da família, com pais, colegas, realidade social, econômica, e também seu mundo interno, sentimentos, dúvidas e certezas e incertezas e, sobretudo, com seus saberes.

Portanto, buscaremos o sentido e o significado nas unidades evidenciadas nos inventários de saberes e nas entrevistas complementares realizadas com os gestores escolares.

O primeiro instrumento de coleta de dados denominado foi o inventário de saber. O conceito de inventário em si, consiste em ser um método que registra, faz um rol ou relação de dados de um determinado lugar. Pode ser uma relação dos bens que pertencem a uma pessoa, entidade ou comunidade. Com isso, permite saber em qualquer momento o estoque existente.

Contudo será utilizado o conceito “bilan de savoir”, criado por Bernard Charlot. Expressão essa que foi traduzida no Brasil como “balanço de saber”, “escrita de saber”, “inventário de saber”. Caracteriza-se por um texto elaborado a partir do seguinte enunciado do balanço: “Desde que nasci aprendi muitas coisas em casa, na escola, na rua ou em outros lugares. O que é importante em tudo isso e o que estou esperando agora?” (CHARLOT, 1999, p. 7). Esse enunciado provoca o produto do texto a relacionar o que aprendeu, onde aprendeu e com quem aprendeu e suas expectativas.

Charlot argumenta que:

Os inventários de saberes não nos indicam o que o estudante aprendeu (objetivamente), mas o que ele nos diz ter aprendido quando nós lhe colocamos a questão, nas condições nas quais a colocamos. De uma parte, isso significa que nós não apreendemos o que ele aprendeu (o que seria impossível), mas o que, para ele, apresenta suficientemente importância, sentido, valor, para que ele o evoque em seu inventário. (CHARLOT, 1999, p. 8).

Os inventários de saberes nesta pesquisa foram aplicados no Brasil, especificamente em Arraias, no Estado do Tocantins; a dez gestores das escolas públicas, sendo cinco diretores e cinco coordenadores pedagógicos. Destes gestores 07 são mulheres e 03 são homens. A faixa etária dos dez gestores estaduais está entre 30 e 50 anos. Estão na função de gestores por um período variável de dois a quatro anos, tempo correspondente às mudanças de governadores, já o cargo tem uma vinculação direta com a política partidária. As quatro secretárias municipais de educação que atuam como gestoras da rede de ensino são todas mulheres e estão numa faixa etária entre 30 e 45 anos de idade. Dos quatorze (14) gestores escolares tanto da rede estadual quanto municipal possuem formação em Pedagogia, sendo que cinco deles possuem especialização em gestão escolar.

Os inventários trabalhados com os gestores tiveram em sua constituição a questão primeira do instrumento proposto por Charlot, e as seguintes como desdobramentos já verticalizados para a temática dessa investigação. Trabalhar os inventários com os sujeitos da

pesquisa no Brasil foi uma experiência interessante pelo fato de que os mesmos demonstraram vontade de escrever sobre a situação da gestão em que se encontrava. A maioria deles escreveu textos extensos clarificando suas ideias.

Tiveram receptividade em receber as questões e devolveram os inventários no prazo combinado. Somente dois coordenadores pedagógicos deixaram questões sem responder, a compreensão que ficou é que tiveram receio de comprometimento posterior no trabalho. Na oportunidade da devolução fizeram a colocação de que fora oportuna a pesquisa e esperam que suas respostas possam contribuir para mudar o atual quadro de gestão das escolas. Disseram que sentiram dificuldades de lembrar na questão primeira: Desde que nasci, aprendi muitas coisas em minha casa/bairro, na escola e noutros sítios”. Consideraram que são muitas aprendizagens construídas, tanto na escola quanto em outros sítios, “selecionar tantas aprendizagens disseram que não foi muito fácil”.

Na realidade francesa, a aplicação dos inventários foi uma tarefa um pouco complexa. Embora a carta recomendativa do Bernard Charlot, enquanto nosso supervisor, informando os objetivos da pesquisa tenha auxiliado fundamentalmente, o abrir das portas para um pesquisador desconhecido, e expor as dificuldades que enfrentam não é situação tão confortável para nenhuma instituição. Inicialmente realizamos uma visita onde nos apresentamos como pesquisadora, respaldada pela carta, e já deixamos os inventários com os gestores. Indagamos a eles se poderíamos voltar para observar o cotidiano da escola e fomos autorizados.

Voltei outras vezes para conhecer os ambientes e situações dentro das escolas. Com o passar dos dias nossas relações estavam próximas e este fato contribuiu para conhecer melhor a realidade das escolas. Em duas outras escolas nas cidades de Meaux e Veneux de Sablon as tentativas foram frustradas, tendo em vista que as diretoras não disponibilizaram de tempo para nos atender e nem abrir os espaços das escolas para realização de observação.

Nas três escolas da Île de France pesquisadas, as gestoras eram mulheres e jovens, mas com uma experiência de mais de dez anos da gestão escolar. Os textos respondidos pelos gestores franceses foram mais sintéticos, com respostas diretas às perguntas. Contudo as observações tanto na escola de Ravanne quanto no Centro de Lazer contribuíram muito para a compreensão de muitas relações que careciam de maiores detalhamentos.

Com todos estes textos inventários do Brasil e da França em mãos, o trabalho estava por ser analisado. Partimos para a apreensão dos significados descritos no texto. Entendemos que, pelas descrições das experiências vivenciadas, expressas pelas linguagens e significados dos sujeitos de pesquisa, o mundo vivido em sua significação pode vir a ser revelado. É como

nos coloca Joel Martins (1993) que o mundo é aquilo que percebemos, portanto, não é apenas aquilo que eu penso, mas o que eu vivo. Devemos estar abertos para o mundo, e em comunicação com ele, mas não o possuiremos, pois este mundo é infinito.

A partir da comunicação desse mundo dos gestores os significados emergiram e uma primeira tabulação foi feita para depois estruturar as convergências e idiossincrasias. Nesse movimento organizativo algumas questões, embora evidenciadas, careciam de maiores esclarecimentos, por isso utilizamos também as entrevistas com os gestores. Por que entrevista? Porque ela possibilita ao sujeito, na medida em que os deixamos à vontade, externar um pouco de sua subjetividade. Pela entrevista, muitos aspectos importantes são revelados.

Por estas entrevistas complementares com alguns gestores procuramos “documentar o não documentado”, como propõe Morin (apud MEDINA, 1986). Foi importante estarmos atentos ao que estava sendo dito, como também aos gestos, olhares, suspenses e pausas, foram anotados para melhor compreensão na análise dos dados. Isto pode estar representando as experiências e atividades constitutivas do mundo vida dos seres pesquisados. Pelas entrevistas, pudemos reconstruir linguagens, formas de comunicação e significados que os atores sociais deram em seu viver no cotidiano escolar.

Então, por que ouvir os gestores? Porque as suas experiências de vida estão repletas de subjetividades e intersubjetividades. Estes sujeitos têm projetos, angústias, perplexidades, que não estão divorciadas e isoladas do seu fazer cotidiano. Nelas, os gestores empregam saberes aprendidos tanto com seus familiares, como em sua formação acadêmica e com outros em experiências várias. Articulam suas histórias de vida na comunidade e no mundo.

Vivenciam as contradições cotidianas de gestar administrativa e pedagogicamente suas instituições escolares, no caso das escolas brasileiras. Mesmo os gestores franceses do nível Elementar que atuam mais na parte pedagógica, o fato de serem mediadores nas questões administrativas e na condução de projetos entre a escola e o Ministério da Educação Nacional, não deixam de sentir as perplexidades da função. Gestar é uma tarefa pesada, dizem as gestoras francesas. Aqui no Brasil definitivamente o é, pela tarefa de gestar pedagógico e administrativo em todos os níveis de ensino.

Tanto na realidade brasileira quanto na francesa o estudo dessas relações e experiências da função de gestor precisa ser considerado, pelo fato de trazer realidades cotidianas humanas e das perplexidades que encerram. Daí a fenomenologia ser uma das trajetórias em aberto, que favorece a penetração no mundo vida dos seres pesquisados. Para tanto, foram aplicados os inventários de saberes para cinco gestores das escolas estaduais,

quatro gestores municipais, no Brasil e três gestoras francesas. Os inventários foram permeados de outros instrumentos de coleta de dados à medida que os questionários não traziam significados muito claros.

Tentamos no decorrer do tempo da pesquisa mesclar outras formas complementares de coleta de dados junto aos gestores municipais, com receio de que as respostas dos mesmos no questionário não fossem suficientes para a análise. Foram desenvolvidas atividades de “bate papo” com foco no cenário do cotidiano da sala de aula, nas atividades que envolviam ações pedagógicas e administrativas.

Muitas vezes fizemos perguntas, em algumas delas os gestores silenciavam ou faziam algum corte em sua comunicação, desviando para outros assuntos. Assim procedendo, a ideia que ficava era a de que eram temáticas melindrosas de se falar. Inclusive na tabela de respostas existem questões que não foram respondidas. Por isso que, em alguns momentos no bojo das conclusões, foram utilizadas algumas colocações resultantes das observações deste trabalho complementar. Ressaltamos que foram tentativas que valeram como ampliação do estudo e fortalecimento dos significados contidos nos dados coletados.

A modalidade fenomenológica pretendida para análise consistiu de quatro momentos, a saber; no primeiro foi feita uma leitura geral de todas as respostas dos inventários de saberes, sem estabelecer ainda qualquer atributo. Porque o pesquisador deve,

(...) destituído de preconceitos, teorias e crenças, iniciar-se na caminhada em busca das essências, ou seja, à redução daquilo que se pretende conhecer, tendo como sustentáculo a consciência do sujeito percebido. Deve ainda buscar encontrar quais as partes da experiência são verdadeiramente importantes e quais não são. Aquilo que foi situado e colocado em suspensão deve conter as propriedades do fenômeno interrogado. Podem ter significados cognitivos, afetivos e conativos. (MARTINS, 1989, p. 54).

A partir daí, as respostas foram relidas no exercício de apreender um sentido, com a intencionalidade de detectar as unidades de significado. Ou seja, buscando categorizar os sentidos encontrados dentro da perspectiva em que o fenômeno se situava.

Na perspectiva de que o conjunto de asserções de significados representa e aponta as experiências do sujeito, denominadas de unidades de significado, estas foram reagrupadas em um texto, a procura do sentido da proposição, permitindo o exercício de reflexão sobre cada parte do discurso, adentrando no universo das linguagens, das significações e convergências reveladas nos discursos individuais. Isso permitiu à explicitação dos seus significados para a estruturação do fenômeno.



Ao elaborar o quadro de convergências e idiossincrasias, a intencionalidade é buscar a compreensão do discurso dos diferentes sujeitos e o passo seguinte foi à interpretação dos significados encontrados, buscando as generalizações do fenômeno. Algumas idiossincrasias consideradas também foram interpretadas. Outras leituras podem até visualizar divergências, idiossincrasias e outras convergências, porque a leitura e a postura do pesquisador devem estar abertas às infinitas e novas interpretações, visto que a pesquisa fenomenológica possui um cunho não conclusivo.

O processo de interpretação fundamenta-se na comparação das respostas dos sujeitos do grupo ou entre grupos, e, para tanto, Bicudo e Espósito (1994, p. 3) nos orienta recorrer ao “léxico, à história, à legislação aos costumes, a fim de interpretar os símbolos e os signos contidos no discurso.” Isso, constitui sempre de uma interpretação entendida como uma “tentativa de especificar o significado que é essencial na descrição e na redução como uma forma de investigação da experiência.” (MARTINS, 1992, p. 60).

Evidentemente, que, desta trajetória, surgiram resultados que, com certeza, não representam verdades absolutas, nem tão pouco conclusivas, mas que se apresentam como possibilidades de reinterpretações infinitas das relações entre docentes e discentes no processo educacional, tanto na realidade brasileira quanto na francesa.

**Locais da Pesquisa:** Arraias é uma cidade situada no Estado do Tocantins e tem aproximadamente duzentos e setenta e quatro anos, originada de ricos garimpos de ouro no século passado. Possui uma população estimada em pouco mais de dez mil habitantes, e é possuidora de uma cultura bastante conservadora, embora tenha alguns avanços democráticos cotidianos.

**As escolas<sup>4</sup> pesquisadas em Arraias no Estado do Tocantins – Brasil foram:**

- 1- Escola Estadual -1
- 2- Escolas Estadual - 2
- 3- Escolas Estadual - 3
- 4- Escolas Estadual - 4
- 5- Escola Estadual - 5
- 6- Rede Municipal de Ensino

**CONTRAPONTO** - O campo de pesquisa está composto por um contraponto em três escolas da região de Île de France, as quais foram observadas em seus modelos de funcionamento e gestão a partir da relação dos coordenadores e gestores em suas ações de

---

<sup>4</sup> As Escolas de Arraias serão identificadas por uma numeração de 1 a 5 independente de ser colégio ou escola.

gerir as instituições e suas relações com os saberes construídos em seu período de formação acadêmica, nas experiências individuais e com outras pessoas em espaços extraescolares. O relatório da visita servirá de parâmetro interpretativo das metodologias e ações desenvolvidas naquela realidade.

## **2.1. CENÁRIOS DE PESQUISA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ARRAIAS – TOCANTINS – BRASIL**

O sistema de ensino brasileiro é constituído por redes estaduais, municipais e particulares de ensino que ministram cursos seguindo etapas definidas em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases 93/94-96. A primeira delas é a educação infantil, ministradas em creches, seguida da etapa da educação básica constituída de nove anos, a saber: O Ensino Fundamental é constituído da primeira fase com os cinco primeiros anos que agregam crianças de 7 a 11 anos e a segunda fase do 6º ao 9º ano com crianças de 12 a 14 anos, ministradas em instituições denominadas de escolas para a primeira fase e colégios para a segunda fase.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabelece que todas as crianças no Brasil com idade de seis a 14 anos de idade devem ter a matrícula obrigatória nas escolas do país. É uma responsabilidade dos pais no processo da matrícula, assim como obrigação do estado a garantia das vagas nas escolas públicas.

Já a etapa do Ensino Médio é constituída de três anos de curso, totalizando no mínimo 20.992 horas de aula. Quando aluno o conclui pode se submeter aos processos seletivos para cursarem a graduação em bacharelados, tecnológicos ou licenciaturas nas Universidades. Existem também as possibilidades de quem deseja ter apenas esse nível com uma formação técnica. Nesse caso devem submeter-se a alguns cursos de Ensino Médio que promovem por meio de sua base geral, uma formação técnica em diversas áreas do conhecimento, com adoção de conteúdos específicos, a partir do segundo e terceiros anos. O leque de formação técnica é bastante amplo.

A última etapa do sistema é o ensino superior, um nível mais elevado, normalmente é ministrado em universidades, escolas superiores, institutos politécnicos e faculdades. Os cursos ministrados nessas instituições são as graduações que duram em média quatro a cinco anos ou mais, dependendo da especificidade do curso. Aos concluintes desses são conferidos diplomas profissionais e graus acadêmicos, que são condições para continuidade de outros

estudos como a pós-graduação, ao mestrado e doutorado ou garantia de cadeiras no mercado de trabalho.

Quanto aos recursos destinados a Educação do país a Constituição Brasileira estabelece à União o repasse de 18% da arrecadação do PIB e aos estados e municípios o percentual de pelo menos 25%, podendo ser acrescido dependendo das constituições e leis orgânicas locais.

A rede estadual de ensino atualmente ainda ministra a primeira fase do Ensino Fundamental em processo de transição para a rede municipal de ensino. Após esta transição o Estado será responsável pela segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estas instituições são espaços de atividades pedagógicas, mas também de institucionalizações que se transformam em burocratizações e relações de poder. Nesse sentido a citação abaixo de (Berger; Berguer, 1977, apud SILVA, 2009), servem-nos para caracterizar as instituições onde a escola não é diferente e assume as mesmas características:

as instituições têm como principais características a exterioridade, a objetividade, a coercitividade, a autoridade moral e a historicidade. A exterioridade refere-se à possibilidade de as instituições serem experimentadas como algo dotado de realidade exterior, ou seja, os indivíduos ao exteriorizarem seus pensamentos e disseminá-los como se fossem seus, somente o conseguem fazer por ter absorvido os fundamentos conceituais que existem na exterioridade social. A objetividade refere-se à aceitação coletiva da crença em que os conceitos e os fatos sociais existem e funcionam de uma maneira predeterminada com reduzida possibilidade de alteração dessa estrutura de funcionamento e percepção social. A coercitividade refere-se à capacidade das instituições recuperarem um conjunto de procedimentos coercitivos cujo papel é legitimar pela força, a crença nessas instituições. Autoridade moral tem também a finalidade repressiva, mas utiliza-se de procedimentos morais para reforçar o valor e o poder das instituições. A historicidade refere-se à qualidade e à presença histórica construída pelos homens do passado e acumulada durante longo período de tempo. (p. 90).

Esta caracterização nos situa sobre o espaço da escola como uma instituição social, onde as relações de poder iniciam já na sua própria fundamentação teórica de organização e gestão como um padrão de controle estabelecido pela sociedade, e incorporado por nós no processo de socialização. Caracterização que abrange as escolas estaduais e municipais. Para além desses processos, existem inúmeros outros espaços estruturantes de dominação importantes de serem pensados dentro da instituição escolar, poderão ser mencionados, mas não detalhados pelo fato de não serem o objetivo principal de discussão deste trabalho.

As escolas públicas têm como fiador o Estado que segundo conceituação de Bourdieu

é um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente se o Estado pode exercer uma violência simbólica é porque ele se encontra tanto na objetividade, sob forma de estruturas e de mecanismos específicos quanto na subjetividade ou se quisermos nas mentes, sob forma de estruturas mentais de esquemas de percepção e de pensamento[...] (BOURDIEU, 1996, p. 97-98).

Segundo Silva (2009, p. 110) o Estado tem competências várias dentre elas a de inculcar a ordem social, pois exerce uma ação formadora de disposições ao constranger disciplinas corporais e mentais capazes de impor de maneira uniforme uma determinada estrutura cultural.

Continua Silva,

a força do estado e suas relações simbólicas no campo escolar são materializadas por intermédio de uma complexa estrutura burocrática. A instituição escolar opera pelos mecanismos burocráticos ao recorrer às normas, as técnicas, as regras e aos estatutos impostos pelos sistemas de educação para resolver os problemas cotidianos. O poder burocrático imprime a instituição escolar uma lógica centrada em uma visão instrumental baseada na tarefa e nas obrigações técnicas. [...] A ação na instituição escolar segue uma decisão externa, deliberada e claramente identificada com as orientações educacionais definidas pela estrutura hierárquica do Estado. (Idem).

Esta exposição conceitual sobre a lógica de criação e organização das instituições escolares serve de base para trazer a dinâmica de funcionamento das escolas públicas estaduais e municipais que estamos pesquisando. Fundamentação que contribui para clarificar posições e ações dos atores que nas instituições desenvolvem práticas educativas.

## **Caracterização das Escolas Estaduais “por elas mesmas”<sup>5</sup>**

### **1- Escola Estadual 1**

Esta escola se encontra na Rua Salvador Francisco Azevedo, nº 06, Bairro Santa Filomena – Arraias – TO Telefone: (63) 3653 – 1151. E-mail: silvadourado12@gmail.com.

Criada em 19 de janeiro de 1978 - É assegurada pela Lei nº 8.408. Possui a modalidade do Ensino Fundamental de 3º ao 5º ano. O número de alunos atendidos é de 138

---

<sup>5</sup> Quando me refiro “por elas mesmas” é porque respeitamos e transcrevemos os dados da forma como cada escolas se vê e como cada uma quer demonstrar sua identidade para a Diretoria Regional de Ensino e para concorrer o Prêmio Gestão.

no turno matutino e 114 no turno vespertino. A escola conta com 24 matriculados na Educação Especial - Tipo I e na EJA: II e III Segmento, 100 alunos atendidos.

Seu quadro de funcionários administrativos está constituído de 07 efetivos e 09 nomeados. São 19 professores efetivos. A equipe gestora é constituída do diretor: 01 professor concursado (indicado na função de diretor). Coordenação Pedagógica: 02, Coordenação Pedagógica de Projetos: 03, Orientadora Educacional: 01 - (todos efetivos e concursados).

A Escola Estadual 1, localizada na Avenida Salvador Francisco de Azevedo nº 06 Bairro Santa Filomena – Arraias – TO foi fundada em 1937, sendo a primeira instituição pública de ensino da cidade e teve seu registro de funcionamento como grupo escolar no dia 19 de janeiro de 1978. Conta hoje com 77 anos de atividade. A escola tem como norte de ensino o Referencial Curricular do Tocantins, desenvolve a linha pedagógica sócio interacionista. O ensino aprendizagem desta Unidade Escolar é pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, considerando as diferenças individuais dos alunos e respeitando a sua forma peculiar de aprender.

Características da comunidade: A maioria das pessoas desta escola tem poder aquisitivo baixo, para muitos a única fonte de renda são os Programas de Governos, alguns prestam serviços esporádicos e outros são autônomos. Uma quantidade significativa não possui o conhecimento sistematizado, o que dificulta o acompanhamento efetivo dos filhos nas atividades escolares.

Pontos fortes da Unidade de ensino: Todos os professores e membros da equipe gestora são efetivos e graduados. A escola possui recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos suficientes para desenvolver as práticas de sala de aula com qualidade. Possui uma quantidade significativa de parcerias; o planejamento participativo é realizado semanalmente. Acompanhamento pedagógico da coordenação em Matemática e em Língua Portuguesa; reunião de pais para socialização dos resultados; oferta do reforço nas turmas do Ensino Fundamental; premiação para os alunos que obtiverem melhor rendimento, inclusive nas atividades do “Para Casa”. Levantamento das habilidades dos alunos NEE e com dificuldades de aprendizagem com atividades diferenciadas para os mesmos; Execução do plano (atividades) de intervenção elaborado e executado pelos professores regentes; Realização quinzenal da ginástica laboral na acolhida e no momento cívico nas segundas-feiras com alunos e servidores.

Pontos a melhorar: distorção idade-série; abandono na EJA; decréscimo do IDEB nos últimos anos; reprovação em Língua Portuguesa e Matemática (leitura, escrita e produção textual, cálculo e raciocínio lógico).

Ameaças externas: uso de drogas lícitas e ilícitas (aumentando a violência); dificuldade do transporte escolar no período chuvoso; dificuldade de retornar as aulas depois da licença maternidade (EJA).

Ações em execução para melhoria do ensino e aprendizagem: intensificação das atividades de reforço e acompanhamento pedagógico aos alunos em distorção; desenvolvimento de atividades diversificadas e inovadoras com uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos, em especial na EJA; visitas domiciliares e conversa informal mostrando a importância do estudo na vida dos alunos, elevando a autoestima e o potencial dos mesmos; incentivo a participação nas atividades extraclasse e eventos escolares como: gincanas, jogos interclasses, desfile, palestras, eventos culturais, olimpíadas e outros; realização de Conselho de Classe bimestralmente com participação de alunos, pais, professores e equipe gestora e pedagógica.

Metas e desafios: melhorar os índices de avaliação interna e externa como: IDEB - Prova Brasil – Salto; aprovação: Ensino Fundamental e EJA.

Elaborar e executar projetos de intervenção para intensificar e dinamizar o uso dos recursos midiáticos (LABIM) disponíveis na UE; realizar oficinas com ênfase em produção de texto, operações matemáticas e sistemas de medidas. Necessidades para melhoria das condições da escola. Formação continuada em serviço para os profissionais da UE na Educação Inclusiva (LIBRAS e BRAILE); espaço coberto para realização de eventos e atividades recreativas; cobertura da quadra poliesportiva; construção de uma guarita; construção de sala da direção e coordenação; ampliação do espaço da biblioteca; melhorar a infraestrutura física da escola: telhado, hidráulica e elétrica, a adaptação de tomadas, renovar o piso e mobiliário para a sala dos professores.

Metas contempladas no PPP da UE: elevar o índice de aprovação de 96.0% de aprovação para 97.0% dos anos iniciais do 3º ao 5º do Ensino Fundamental; de 83.0% e 90% na EJA III Segmento; reduzir de 10% o abandono da EJA em 2014; implantar 01 ou 02 turmas do II Segmento da EJA no segundo semestre – 2014.

Evidências de Ações de Sucesso: planejamento participativo; monitoramento da sala de aula; reforço e acompanhamento nas turmas do Ensino Fundamental pelas coordenadoras pedagógicas; premiação de alunos do que obtiverem melhor rendimento; acompanhamento dos alunos com necessidades especiais;; realização quinzenal da ginástica laboral alunos e

servidores; visitas domiciliares; incentivo a participação nas atividades extraclasse e eventos escolares; realização de conselho de classe bimestralmente; parceria – Secretaria Municipal de Saúde; parceria – Hospital Regional de Arraias.

## **2- Escola Estadual 2**

A Escola Estadual 2, localizada à rua 07, quadra L, lotes 1, 2 e 24 no setor Buritizinho, no município de Arraias – Tocantins, tem se destacado pelo trabalho realizado, embora enfrente dificuldades em relação à sua localização geográfica em um dos bairros mais desfavorecidos econômico e socialmente da cidade.

Considerando tais aspectos, é fundamental ressaltar que em 2010, a unidade escolar esteve entre as melhores do Tocantins no Prêmio de Referência em Gestão Escolar. Em 2011, a escola mais uma vez se classificou para o Prêmio de Referência em Gestão Escolar, ficando em 10º lugar no Estado.

A referida escola atende a alunos do Ensino Fundamental do 3º ao 9º ano, além da Educação Especial e o “Programa Mais Educação”, ambos, nos turnos matutino e vespertino, com um total de 206 alunos, sendo 112 no período matutino e 94 no turno vespertino. A unidade escolar conta com 28 profissionais, 20 concursados e 08 contratados e todos os professores são formados em áreas específicas. É importante salientar que mesmo com os indicadores do IDEB elevados e as premiações do Prêmio Gestão conquistadas em 2010 e 2011, há também indicadores críticos do ponto de vista qualitativo, como a falta de participação dos pais no processo de formação dos filhos, e da participação da comunidade no que se refere à gestão e os projetos da comunidade escolar.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, o mesmo apresenta objetivos claros e adequados às necessidades da comunidade local, haja vista que todas as ações têm como foco o aluno. Considerando tais características, a unidade escolar apresenta em seu Projeto Político Pedagógico, dois objetivos macros: elevar o desempenho acadêmico e modernizar a gestão, assim como: melhorar o processo de ensino e de aprendizagem; superar as dificuldades identificadas pelo coletivo da escola como a vulnerabilidade dos alunos em relação às drogas, prostituição e a falta de segurança pública na comunidade. Dessa forma, considerando o alto índice de reprovação e evasão escolar, são realizadas palestras sobre sexualidade, drogas e *Bullying*, temas recorrentes da comunidade externa.

A escola possui uma estrutura física regular em relação às salas de aula que ainda não são suficientes para o quantitativo de alunos atendidos e programas que a escola executa.

Possui condições razoáveis de recursos pedagógicos e tecnológicos, no entanto, enfrenta os desafios de manter os alunos estudando, pois a ausência dos pais e as questões econômicas locais tornam os alunos desmotivados e vulneráveis a situações de risco.

Ainda sobre as condições físicas da escola, a mesma possui carteiras novas, tem um pátio que é utilizado para reuniões e eventos com os alunos e comunidade em geral, assim como uma biblioteca e um laboratório de informática. São espaços também utilizados pelos alunos e comunidade para realizar pesquisas e outras atividades inerentes ao ensino e aprendizagem.

De modo geral, a unidade escolar possui espaços funcionais, embora de tamanho reduzido, são muito organizados e têm o intuito de atender bem a comunidade escolar. Os horários de atendimento e de funcionamento da escola são das 7h20 min. às 11h30 min. E das 13h às 17h10min. Os intervalos são de 10 minutos em cada período, cumprindo assim, quatro horas em cada turno.

A instituição escolar tem como linha pedagógica o atendimento ao aluno que necessite de reforço escolar, para isso realiza visita em domicílio e na sala de aula o foco do trabalho está na formação integral, levando em conta o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como o respeito às diversidades e o currículo local. Também se busca na sala de aula dar continuidade da aprendizagem e recuperação de conteúdos.

Para a efetivação dessa proposta são utilizados vários instrumentos e procedimentos diferentes para aferir a aprendizagem dos alunos. Todas essas características estão associadas ao Construtivismo e Interacionismo, na crença de que os alunos, a partir da intervenção do professor e dos colegas de classe possam construir seu próprio conhecimento.

Com relação ao processo de seleção dos profissionais, salienta-se que os docentes são selecionados através de concurso público e o gestor escolar através de indicação política partidária. Vale ressaltar que a referida escola foi fundada em 1992 e de lá para cá, muitas mudanças já ocorreram, todas objetivando a melhoria no atendimento ao público e na aprendizagem dos alunos.

Enquanto a institucionalização legal a Escola supracitada foi criada pela lei nº 622 de dezembro de 1993, promulgada pela Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. A instituição escolar passou a ter avanços significativos na implantação de novas turmas a partir da PORTARIA - SEDUC nº 1086 de 12 de julho de 1994 que autorizou o funcionamento do curso de Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série. Em 2003, a PORTARIA-SEDUC nº 5.210 de 23 de setembro autorizou a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª e atualmente atende até o 9º ano.



Além dos documentos legais da Secretaria Estadual de Educação, a escola também se pauta na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação em vigência a partir do ano em curso. Todos são instrumentos de orientação e que garantem os direitos e deveres dos estudantes e dos profissionais da educação.

A comunidade escolar tem características peculiares em relação às demais escolas da cidade de Arraias, pois atende a uma comunidade com desvantagens socioeconômicas e culturais, conforme já mencionado anteriormente. É um setor periférico do centro da cidade e como a maioria das comunidades interioranas tem muita necessidade dos serviços básicos de saúde, segurança pública e saneamento básico. Ressalta-se que mesmo com essas adversidades, a escola já evoluiu muito desde a sua criação.

Dentre os pontos de avanço e positivos podem ser citados a qualidade da formação dos profissionais da educação, a criação do laboratório de informática, nova cantina, mudanças que melhoraram o funcionamento dos serviços internos, a credibilidade dada à escola pela sociedade, a existência de recursos tecnológicos e até a própria ampliação do prédio escolar que se tornou acolhedor e receptivo, para a comunidade local.

Apesar desses avanços é necessário mencionar alguns fatores de ordem pedagógica e administrativa que dificultam diretamente a aprendizagem. Da ordem pedagógica temos a falta de acompanhamento dos pais no processo de ensino, a própria dificuldade de aprendizagem das crianças, gravidez precoce e a conseqüente evasão escolar. Esses fatores interferem diretamente na aprendizagem, pois os alunos não fazem tarefas de casa, são desmotivados por falta de acompanhamento e orientação dos pais. No que se refere ao ensino, há uma necessidade de aprimoramento no processo de formação continuada para os professores, de modo a garantir práticas educativas mais efetivas e eficientes.

Da ordem administrativa a escola precisa melhorar o escoamento da água acumulada das chuvas, pois considerando que o espaço construído é murado, toda água se represa nos espaços mais baixos causando prejuízos e até atrapalhando o trabalho dos profissionais. Nesse caso específico, seria necessário a construção de caixas para armazenamento ou canais que possam tirar a água para a rua.

No contexto geral, a escola tem buscado adequar as situações de funcionamento para melhorar o ensino e o atendimento aos alunos e a comunidade em geral. Para tanto, tem realizado reuniões com os pais e oficinas com os alunos no sentido de conscientizá-los sobre as suas responsabilidades na e com a educação por meio da discussão de estratégias de ensino e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Com relação às dimensões da gestão no processo de avaliação da equipe escolar, quase todos os indicadores foram avaliados com os conceitos, bom e ótimo, apenas o indicador transparência de resultados na gestão pedagógica e participação dos pais e dos estudantes na gestão participativa, receberam o conceito regular.

Mesmo considerando que esses resultados ainda precisam avançar, a escola elegeu desde 2013 o Reforço Escolar como principal ação exitosa que tem feito e certamente, continuará a fazer a diferença no processo de ensino. Nesse sentido, a ação pedagógica está vinculada diretamente às demais dimensões de gestão, pois a mesma é realizada com participação da equipe gestora, pedagógica e até voluntários que contribuem com a escola. Com as aulas de reforço é possível melhorar os resultados da aprendizagem; os alunos certamente desenvolvem a capacidade de participação auxiliando os colegas, e a própria escola descobre novas lideranças.

#### **AÇÃO EXITOSA**

Realizar semanalmente aulas de reforço em Matemática e Língua Portuguesa para os alunos com dificuldade de aprendizagem.	Março 2014	Dezembro 2014	Equipe gestora, professores e voluntários.	Melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
--	------------	---------------	--	--

No projeto de leitura cada servidor administrativo se responsabiliza por uma turma, verifica o nível de leitura dos alunos e semanalmente toma leitura dos alunos diagnosticados, com o objetivo de amenizar as deficiências de leitura e escrita.

Considerando as fragilidades mencionadas no texto e no diagnóstico do Projeto Político Pedagógico, a escola reconhece que o principal desafio para 2014 e os próximos anos é reduzir a reprovação e melhorar a qualidade da aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Para tal, se faz necessário realizar atividades como:

#### **PLANO DE MELHORIA 2014**

Ações	Período		Responsáveis	Resultados
Realizar leitura e escrita como reforço pelo menos uma vez na semana.	Março	Dezembro	Equipe gestora e professores	Espera-se que os alunos tenham maior índice de aprovação com qualidade
Realizar olimpíada e gincanas de matemática.	Março	Dezembro	Equipe gestora e professores	Espera-se que os alunos desenvolvam habilidades matemáticas e práticas de grupo.

Realizar oficinas e momentos de estudo com os professores e demais profissionais.	Março	Dezembro	Equipe gestora	Espera-se que haja troca de experiências e com isso, melhoria na qualidade das aulas.
Promover reunião com as famílias para melhorar a participação das mesmas nas atividades escolares.	Março	Dezembro	Equipe gestora	Espera-se maior engajamento das famílias no acompanhamento dos filhos.
Executar Projeto de Leitura com alunos do 3º ao 9º ano.	Fevereiro	Dezembro	Equipe gestora, professores e voluntários.	Melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
Realizar leituras de livros e atividades como: resenhas, desenhos, teatros, ficha literária e reconto das obras.	Fevereiro	Dezembro	Professores, equipe gestora e alunos	Espera-se que os alunos conheçam diferentes gêneros textuais e desenvolvam o gosto pela leitura.
Realizar atividades diferenciadas em sala de aula diariamente, de acordo com o nível dos alunos.	Fevereiro	Dezembro	Professores	Melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
Conscientizar pais e alunos por meio de palestras com o Ministério Público.	Fevereiro	Dezembro	Equipe gestora	Espera-se maior envolvimento das famílias com as responsabilidades na escola.

### **3- Escola Estadual 3**

A Escola Estadual 3 está localizada à Rua Coronel Diolindo dos Santos Freire, nº 15, Centro, Arraias/TO. Foi fundada no ano de 1969 e oficializada através da Lei nº 8.408 de 19 de Janeiro de 1978 pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. A oferta do Ensino Fundamental - anos iniciais - é reconhecida através da Portaria Seduc nº 0618 e anos finais - Portaria Seduc nº 0680, ambas de 22 de março de 2012.

Atende, atualmente, 239 (duzentos e trinta e nove) alunos do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental, sendo assim distribuídos: 151 (cento e cinquenta e um) alunos no turno matutino e 88 (oitenta e oito) no turno vespertino. Atende ainda, no contra turno, cinco turmas do Programa Mais Educação e também possui uma Sala Multifuncional de Recursos onde são atendidos alunos com necessidades educacionais especiais. Desde a sua criação a Escola tem crescido consideravelmente no aspecto institucional e cada vez mais adquire reconhecimento junto à comunidade da qual faz parte.

Participou do Prêmio Gestão nos anos de 2000 a 2010. Sendo que em 2002 ficou em terceiro lugar no Estado, em 2003 em segundo lugar e no ano de 2007 foi reconhecida como primeiro lugar no Estado, no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.

Atualmente, esta instituição de ensino tem como gestora uma especialista em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica, a qual teve sua nomeação através de indicação.

Para garantir a efetividade dos trabalhos desenvolvidos pelos setores pedagógicos e administrativos, a Unidade Escolar conta ainda com 35 funcionários, sendo: 01 secretária, 01 auxiliar de secretaria, 01 coordenadora financeira, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 coordenadoras de programas e projetos, 01 auxiliar financeira e 17 professores graduados e concursados, atuando na sua área de formação. Ressalta-se que a maioria dos funcionários desta Escola é concursada com exceção dos auxiliares de serviços gerais, merendeiras e vigias, que, mesmo não sendo concursados, são qualificados para as funções que exercem e estão envolvidos no processo ensino e aprendizagem, uma vez que é estimulado o caráter educativo do ambiente físico, social e cultural da Unidade Escolar, não se restringindo apenas à sala de aula e ao professor.

Em relação aos alunos, percebe-se muitas potencialidades que fazem a diferença, pois participam com entusiasmo dos eventos culturais e sociais promovidos pela Escola. Na sua maioria tem um nível econômico médio/baixo, pois esta unidade de ensino atende uma parcela significativa de alunos da parte central da cidade, da zona periférica e ainda outros, da zona rural. Sendo estes últimos atendidos pelo transporte público.

No que se refere aos indicadores internos e externos, percebe-se queda tanto nos resultados de aprovação quanto no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), nos últimos três anos conforme análise comparativa a seguir: Aprovação 2011- 96.6%, em 2012- 85.8% e em 2013- 83.9%. Já no IDEB alcançou em 2005- 3.7, em 2007- 4.5, em 2009- 4.8 e em 2011- 4.4 e teve como meta para 2013, o índice de 4.8, resultado ainda não divulgado pelo MEC.

Ressalta-se que a linha de trabalho incorporada pela Escola é a sócio interacionista com a inserção dos aspectos positivos contidos nas demais tendências pedagógicas.

*Síntese do Projeto Político* – A Escola Estadual três (3) funciona no período diurno de 07h15min às 11h30min e de 13h às 17h15min. Ao longo de seus 45 (quarenta e cinco anos) já ofereceu várias modalidades de ensino, como: pré-escolar (educação infantil), educação de jovens e adultos 1º e 2º segmentos, turmas de correção de fluxo - anos iniciais e finais, e hoje, apenas anos iniciais e finais do Ensino Fundamental regular. A cada ano é visível a redução

do número de matrículas dos alunos e considerando que esta escola é vista como referência na cidade, entende-se que as causas da diminuição de alunos são devido a dois fatores: municipalização dos anos iniciais conforme LDB nº 9394/96 e controle de natalidade por parte dos pais.

Esta instituição de ensino possui em seu quadro de funcionários uma equipe responsável, competente e comprometida com todas as atividades educacionais desenvolvidas na Escola. Porém, mesmo diante da dedicação da equipe, percebe-se que algumas dificuldades ainda permanecem e são desafios a serem vencidos em curto prazo, como: elevado índice de reprovação, distorção idade/série, falta de disponibilidade da maioria dos pais no acompanhamento da vida escolar do filho, despreparo de muitos professores em trabalhar com a diversidade de níveis de aprendizagem dos estudantes, infrequência e desinteresse de muitos alunos.

Além das dificuldades pedagógicas detectadas é preciso melhorar a curto e médio prazo a estrutura física da escola, como: substituição do telhado e das instalações elétricas e adquirir novos computadores para o Labin, já que são antigos, e apenas três funcionam e não atendem a demanda. Além destas, em longo prazo é preciso ampliar a cantina escolar, a sala para a coordenação pedagógica e para a direção. A partir desses desafios, a Unidade Escolar definiu coletivamente dois objetivos estratégicos para realizar com eficiência sua função social na comunidade em que está inserida: melhorar o processo ensino-aprendizagem e modernizar a Gestão Escolar.

Para atingir esses objetivos foram definidas estratégias e metas que garantissem a aplicabilidade das ações compreendendo que o processo ensino-aprendizagem é o foco principal de tudo que a equipe escolar se propõe a fazer no seu cotidiano. Por essa razão, concentram-se esforços nas disciplinas críticas, através de um sistema contínuo de acompanhamento e avaliação dos alunos com baixo desempenho, quando são adotadas as seguintes medidas: reunião com os alunos que não atingiram a média no bimestre; reforço escolar no contra turno aos alunos com maiores dificuldades e acompanhamento em leitura, feito pelos coordenadores pedagógicos e de Programas e Projetos; reunião por turma com pais de alunos com dificuldade de aprendizagem, infrequência e indisciplina; visitas domiciliares às famílias dos alunos faltosos; intensificação da escrita e da produção textual em sala de aula.

Modernizar a gestão escolar tem como finalidade oferecer condições para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma eficaz, considerando ainda, a permanência exitosa de todos os alunos na escola. Para tanto, busca-se trabalhar em parceria com diversos órgãos municipais, estadual e federal, principalmente para desenvolver ações de cunho social, como:

palestras e oficinas; aferimento de pressão arterial e teste de glicose; corte de cabelo, além de acompanhamento familiar com doações de cestas básicas às famílias mais necessitadas.

Como forma de viabilizar com sucesso a execução de suas ações, a escola garante condições para a formação continuada em serviço, vez que valoriza e incentiva a participação nas formações oferecidas pela Secretaria da Educação e Cultura, pela Diretoria Regional de Gestão e Formação, no entanto, faz-se necessário consolidar a formação continuada, de iniciativa da Escola no que se refere a atualização da prática e fundamentos teóricos, com a finalidade de promover a vivacidade das aulas e a avaliação qualitativa do ensino-aprendizagem.

É preciso ainda, garantir o trabalho integrado da equipe, articulando as dimensões administrativa, financeira, jurídica e pedagógica; e ainda, intensificar o trabalho em ações artísticas, culturais e esportivas permanentes, que elevem a autoestima dos alunos e melhorem o seu relacionamento intra e interpessoal.

Para tanto, a Escola põe em prática os seguintes projetos: “Reforço Escolar” com o objetivo de sanar ou minimizar as dificuldades dos alunos, através de ações que visem sua recuperação; Projeto “Leitura: uma prática diária”, a fim de proporcionar a formação de cidadãos leitores através da difusão das novas tecnologias de informação e comunicação; Projeto “Olimpíada da Matemática”, que contempla ações voltadas para a leitura interpretativa, raciocínio e cálculo mental. Projeto “Horta Escolar: Uma Prática de Reutilização da Água e Conscientização Ambiental”, que objetiva instigar a comunidade escolar a reavaliarem suas atitudes diárias em relação ao meio ambiente, com vistas a promoção da sustentabilidade e construção crítica da qualidade de vida.

Desenvolve o Projeto “Semana da Educação”, que tem como objetivo a socialização de todos os projetos da U.E, atividades e experiências desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Além desses projetos, a Escola tem a seu favor, o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação: Coral, Orientação de Estudos, Capoeira, Futsal e Artesanato Popular, que visam ampliar o tempo dos alunos na escola e conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos mesmos. Dentre os projetos citados, destacamos o projeto “Leitura: uma prática diária”, como o de maior relevância no ano de 2013, pois incentiva o hábito da leitura prazerosa de sua comunidade escolar.

A Biblioteca “Recanto do Saber”, da Escola Estadual Brigadeiro Felipe vem desenvolvendo esse projeto, que tem como objetivo proporcionar a formação de cidadãos leitores de forma prazerosa, fomentando os processos de transformação pessoal, social e cultural, através da difusão das novas tecnologias de informação e comunicação.

O supracitado projeto desenvolve ações que suscita a apreciação pela leitura de maneira lúdica. As ações são realizadas semanalmente destinadas a cada turma com o desenvolvimento das seguintes atividades: leitura e reconto de livros com premiações; dramatização de textos e histórias; produções e declamações de poemas, poesias, cartas e bilhetes; análise literária; hora poética e do conto; linguagem visual (filmes e expressão oral e escrita); jogos ortográficos; jogo da memória e jogo das sílabas; oficina de inclusão digital para alunos e funcionários. Nas sextas-feiras, mensalmente, os alunos são contemplados com o festival de pipoca; exposição dos trabalhos em murais e divulgação dos nomes dos alunos leitores para a comunidade escolar.

As atividades acima mencionadas são programadas de acordo os anos de escolaridade e dos temas tratados nas aulas, isso estende a sala de vídeo e ao laboratório de informática. Também os alunos com necessidades educativas especiais participam das atividades da biblioteca com adaptações dada às suas características.

Além dessas ações apresentadas, os professores organizam outras possibilidades de leitura e de utilização da biblioteca conforme seu planejamento e conteúdo a ser trabalhado. Como resultado desse trabalho, conseguem despertar em muitos alunos o gosto pela leitura, o interesse pela pesquisa, o prazer da solidariedade, a alegria e audácia que alunos e funcionários demonstram no uso das novas tecnologias, bem como o bom desempenho acadêmico desses educandos leitores.

#### **4- Escola Estadual 4**

A Escola Estadual 4 está localizada em um bairro periférico de Arraias, foi criada em 1993, por meio da lei nº 621/93 de Dezembro de 1993, tem 21 anos de existência e renovada pela portaria SEDUC nº 2325 de 15 de Dezembro de 2011, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e autorizado os anos finais do 6º ao 9ºano, pela Portaria nº 1167 de 29 de Agosto de 2011. Atende 270 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A Escola apresenta uma boa estrutura física, inclusive com adaptações nas dependências para atender com maior qualidade os alunos com necessidades educacionais especiais (rampas, sanitários adaptados), conta com 06 salas de aula, uma biblioteca, uma sala para professores onde funciona também a coordenação pedagógica e a sala de vídeo, 03 salas administrativas, 01 laboratório de informática, almoxarifado, 01 pequena cozinha com

depósito, 01 pátio coberto, 01 quadra de esportes coberta com arquibancadas, 02 banheiros amplos para alunos, 02 banheiros para funcionários.

Percebe-se que o nível sócio, político, econômico, cultural e educacional da clientela atendida pela escola tem melhorado ao longo dos anos, entretanto algumas famílias ainda não conseguem contribuir de forma efetiva com a formação dos filhos, pois grande parte é oriunda da zona rural, outras desestruturadas.

Nesta perspectiva, a Escola Estadual quatro (4) tem desenvolvido ações e projetos que visam aproximar mais as famílias do cotidiano escolar. A participação dos pais está melhorando a cada dia, eles estão mais atuantes e através da Comissão de Pais, e ações do Projeto “Escola, Família e comunidade – Uma Parceria de Sucesso” essa relação está mais forte e cooperativa.

O quadro de profissionais dessa Escola Estadual é composto por uma professora mestre, 04 professores pós-graduados, 15 professores graduados e 14 servidores administrativos, num total de 33 funcionários, sendo 26 efetivos e 7 contratados, todos dedicados e comprometidos com o processo ensino e aprendizagem.

A escola participa efetivamente do Prêmio Nacional de Referência em Gestão há onze anos, classificada em âmbito Estadual em 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, onde recebeu o Prêmio de Escola Destaque. Participa ainda com sucesso de concursos, olimpíadas e avaliações externas, como: Provinha Brasil, Salto, Prova Brasil, cujo IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) obtido no último ano atingiu a média 5,7, superando a meta projetada para o ano de 2015. Vale ressaltar que a mesma foi finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, no ano de 2012, classificada nas Olimpíadas de Matemática, OBMEP (2009) e destaque nas áreas esportivas como xadrez, atletismo, futsal masculino e feminino.

O índice geral de aprovação no ano de 2013 foi de 88,7% , o de evasão continua sendo 0% e distorção idade/série 14,68%, a qual vem diminuindo através de medidas adotadas pela escola, como: aulas dinâmicas com utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, aulas de reforço no contra turno com professores e voluntários, banco de atividades diferenciadas para ser trabalhado em casa e no reforço, monitoramento de frequência escolar por meio da ficha de acompanhamento individual (FICAI) e visitas domiciliares aos alunos infrequentes, elaboração do plano de intervenção para alunos com déficit de atenção, faltosos ou com dificuldade de aprendizagem, levantamento de habilidades e elaboração de atividades diferenciadas para alunos especiais, projetos interdisciplinares e eventos de interação com a



comunidade, com o intuito de minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado no ano de 2004, desde então vem reelaborando-o anualmente através de discussões, análises críticas e avaliações articuladas às demandas do processo de ensino-aprendizagem. Em busca de melhoria e efetivação do processo de reelaboração do PPP a Escola promove um ambiente democrático que envolve a participação de toda comunidade escolar para atender os dois objetivos estratégicos: melhorar os níveis de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos, além de modernizar a gestão democrática.

Todo o trabalho que a Escola desenvolve é norteado por sua missão e visão de futuro, onde destaca a importância de garantir aos alunos acesso e permanência com sucesso e um ensino de qualidade edificado nos valores: transparência, compromisso, respeito mútuo, criatividade, inovação, participação e parceria.

Para atender aos objetivos de elevar o nível acadêmico dos alunos, a escola tem incentivado a prática de avaliação contínua e processual das atividades desenvolvidas por seus educandos, considerando a individualidade e o desenvolvimento cognitivo de cada aluno através de atividades orais e escritas, trabalhos de pesquisa em grupo e individual, seminários.

Para tanto, a equipe pedagógica juntamente com alguns técnicos da Diretoria Regional elaboraram, em 2013, um instrumento com critérios que direcionam o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Também é realizada avaliação institucional com a participação de pais e alunos com objetivo de identificar e minimizar os aspectos negativos que existem no âmbito escolar, fortalecendo a prática e o fazer pedagógico.

O envolvimento e integração de todos os segmentos nas tomadas de decisões da escola são uma realidade vivenciada em que se articulam ideias, planejamento, metas e ações direcionadas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Embora a Escola tenha concentrado esforços no desenvolvimento do trabalho pedagógico, com metodologias diversificadas, formação para os professores e uso de diversos materiais tecnológicos e pedagógicos, ainda conta com um alto índice de reprovação nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Geografia e Arte.

Uma das ações exitosas que a Escola vem desenvolvendo é o projeto “Literatura de Cordel na Sala de Aula”, idealizado por uma das suas professoras. As ações do mesmo fortaleceram a valorização desse gênero textual na Unidade Escolar, bem como o gosto pela literatura de um modo geral que ao longo do tempo tem dado bons frutos.

Em 2012, a professora S G L agregou a esse projeto a exploração de outros gêneros textuais tais como: crônica, artigo de opinião, memórias literárias, conto, canção e teatro. Acrescentou ainda apresentações artísticas e culturais, evidenciadas por meio de: dança, culinária, moda, enquetes, repentes e pinturas. Desde então o projeto passou a receber o título de “Cordel e Companhia – O Mundo da Literatura”.

A cada ano, o projeto apresenta um tema pertinente e é prestigiado por um público cada vez mais amplo, constituído por pais e membros da comunidade escolar e em geral; professores e alunos de outras unidades escolares.

Em 2013 o projeto “Cordel e Companhia – O Mundo da Literatura”, foi desenvolvido em consonância com o projeto “ Educação não tem cor”, pela importante temática sobre a valorização e reafirmação da identidade negra arraiana, visando um trabalho interdisciplinar, com o intuito de romper com os preconceitos, resgatar cultura e descobrir novas formas de linguagem e sensibilidade, que atinjam as raízes no nosso imaginário, palavras, atividades, comportamento, valores, crenças e emoções.

O resultado deste trabalho foi evidenciado através da qualidade dos folhetos produzidos pelos alunos no que se refere à coerência, coesão e adequação ao tema, técnicas da construção dos cordéis, leitura fluente, expressiva e entonada, além das apresentações artísticas, o que contribuiu significativamente com o desempenho acadêmico dos alunos.

O envolvimento dos alunos na organização do Festival de Cordel e Cia e a participação dos funcionários, comunidades escolar e local também comprovam que foram construídas competências, atitudes e valores a respeito da nossa própria história e a cultura afro-brasileira no contexto atual. Contudo, ainda existem dificuldades a serem vencidas, dentre estas, enfatizamos o desafio de aumentar o índice de aprovação nas turmas de 6º ao 9º ano.

Pensando em como superar este desafio é que a equipe vem desenvolvendo diversos projetos temáticos como: Reforço escolar em busca da aprendizagem; Festival de Cordel e Cia, Vivendo a Matemática; Orientação Sexual; Educação não Tem cor; Outros Olhares; Escola, Comunidade e Família uma Parceria de Sucesso; Ler e Coçar é só Começar; Sua Escola, sua Imagem; Xadrez; Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, que estimulam a permanência com sucesso do aluno na escola e promove o desenvolvimento cognitivo.

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que motiva e equipe a sempre continuar seguindo em frente com compromisso, união e competência.

## **5- Colégio Estadual 5**

Este estabelecimento de Ensino foi classificado nos anos de 2011 e 2013, no Prêmio Gestão Escolar, está localizado na Praça Madre Anastasie, nº. 22, em Arraias - Tocantins. No ano letivo de 2014, esta Unidade de Ensino atende, aproximadamente, 601 alunos, do Ensino Fundamental (8º e 9º Ano) e Ensino Médio Básico, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Criado em 1982, através da Lei nº. 9213 de 28/05/1982, reconhecido pela Portaria de Renovação de Reconhecimento/SEDUC nº 3.526/12, por um período de 05 (cinco) anos.

Conta com uma equipe de professores formados nas diversas áreas de atuação: Pedagogia, História, Matemática, Biologia, Letras, Geografia, Física/Química e Educação Física, a maioria com especialização na sua área de formação, todos efetivos, com casos esporádicos de substituições. A qualificação e preparo da equipe é fator que contribui para a melhoria do ensino e aprendizagem, refletindo nos resultados alcançados.

A equipe gestora e administrativa é formada por: 01 diretora geral; 01 secretária; 03 coordenadoras pedagógicas; 02 orientadoras educacionais (cada uma com 20 horas); 01 coordenadora financeira e 01 auxiliar da coordenadora financeira; 03 coordenadores de projetos e programas; (um atua na biblioteca, outro no laboratório de informática e outro na sala de vídeo). Existem 04 coordenadores de projetos e programas I; 03 assistentes administrativos; 03 vigias noturnos; 03 merendeiras e 09 ASG (Auxiliares de Serviços Gerais).

A instituição é considerada um espaço democrático, aberta à participação da comunidade escolar nas decisões e à reflexão coletiva sobre o seu papel social dentro da sociedade.

Vale registrar a importância desta instituição para a comunidade arraiana, vez que é a única instituição de ensino que oferece Ensino Médio Regular na cidade, contribuindo significativamente para a aprovação dos alunos no ENEM, no vestibular de universidades particulares e públicas, em concursos, abrindo portas para o mercado de trabalho (através de parcerias com outras instituições locais, a fim de inseri-los como menor aprendiz).

O projeto Político Pedagógico dessa Escola tem como objetivo precípuo, formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuar na busca de superação das desigualdades e do respeito ao ser humano, vez que se encontra inserido numa sociedade diversificada em todos os aspectos: social, político, econômico e cultural, e, sobretudo porque atende um corpo de alunado heterogêneo, vindo de todos os setores da cidade, inclusive de setores de baixo poder aquisitivo.

A equipe gestora e de professores desta Unidade Escolar detectou que um fator que compromete seriamente os trabalhos da unidade e enfraquece o esforço e a luta diária, contra a reprovação, evasão, infrequência e atos de indisciplina, é a ausência da família e a falta de um acompanhamento e participação mais efetivos na vida escolar do educando, o que traz uma série de consequências para a aprendizagem do mesmo.

Para reverter esse quadro a escola vem concentrando esforços no desenvolvimento de ações com o intuito de envolver os pais e/ou responsáveis nesse processo educativo. Sendo assim, a equipe gestora vem buscando formas diferenciadas para envolver a família e trazê-la para seu meio onde ocorrem eventos culturais, reuniões bimestrais, convocação para participarem e dividirem as responsabilidades, conscientizando-os como primeiros responsáveis pela formação dos filhos.

A fim de fortalecer os princípios da gestão democrática, a equipe gestora preocupa-se em sempre melhorar o clima organizacional e a convivência coletiva. O relacionamento dentro da Unidade Escolar, entre a equipe gestora, pedagógica, professores, alunos, pais e demais servidores, é aberto e participativo, priorizando as relações interpessoais em função da qualidade do trabalho de cada profissional e valorizando as experiências individuais.

Além disso, a escola mantém parcerias com diferentes instituições públicas das esferas (municipal, estadual ou federal), com o objetivo de realizar um trabalho de prevenção e combate ao uso indevido de drogas, à indisciplina, à violência, à exclusão social, ao preconceito e ao racismo, em prol da preservação dos valores e princípios éticos, morais, culturais, do meio ambiente e do patrimônio público.

Quanto aos resultados, foram considerados positivos, vez que o índice de aprovação de 91,6% que supera as metas almejadas no PPP/2013. O índice de reprovação foi de 3,8% e o de abandono 4,5%. O IDEB cresceu consideravelmente, de 4,1 em 2011 para 4,5 em 2013; com relação ao resultado do SALTO/2013, em comparação ao da DRGF que obteve média de 43,5% no Ensino Fundamental, a escola alcançou 41,3%. No Ensino Médio a DRGF obteve média de 41,3% e o Colégio JBC 43,5%. Não obstante, sabe-se que é necessário promover ações frequentes que contribuam para a melhoria da aprendizagem.

Nesse sentido, a equipe pedagógica se esforça para acompanhar, de perto, o desenvolvimento das atividades relacionadas à aprendizagem, acompanha, continuamente, o planejamento dos professores nas suas horas/atividade; as aulas ministradas, as atividades propostas; promove planejamentos contínuos e participativos por áreas do conhecimento, quando são compartilhadas experiências exitosas, discussão e busca de metodologias diversificadas, além de monitoramento por meio de notas e gráficos comparativos de

resultados bimestrais que são analisados para posteriores reuniões com pais e alunos que apresentam déficit de aprendizagem.

Também, com o intuito de melhorar, em curto prazo, o desempenho dos alunos, a Unidade Escolar procura desenvolver ações e projetos pedagógicos diferenciados e prazerosos que contribuam na promoção do ensino e da aprendizagem, da cultura e dos valores éticos, morais, culturais e religiosos, transformando o espaço escolar em um ambiente dinâmico, agradável e fértil de aprendizagem. Assim, sabedores da importância de todas as dimensões da gestão, a instituição vem fortalecendo a gestão pedagógica com projetos que contribuem para a consolidação da aprendizagem dos alunos, como: JBC na Luta pela Promoção da Igualdade Racial, Alimentação Saudável, Aluno Monitor, Feira de Ciências, Família JBC em Movimento, *English Day*, Concurso de Poesia, Festival Literário.

Ação de sucesso selecionada: Concurso de poesia – Sabe-se que em tempos de redes sociais e textos sintéticos, um grande desafio para professores de Linguagens é a de promover, em sala de aula, a emoção, a beleza, a arte, da leitura, interpretação e escritura tão presentes nas poesias. Dessa forma, este projeto vem com a proposta de suscitar no aluno o gosto, o prazer de ler, produzir, interpretar poesias, culminando tudo isso num momento singular de apresentação, vendo a poesia como uma lição de como viver bem, vez que a mesma aflora a sensibilidade e ameniza o lado brusco da vida.

Os passos metodológicos do referido projeto cuida para que o concurso não seja um fim em si mesmo ou algo pontual, ao contrário, cuida para que essa culminância seja mais um momento de pura emoção e encantamento. A ação acontece nessa sequência: leitura em sala de aula; realização dos eventos nas salas de aula; reescrita e apresentação oral das poesias mais apreciadas pelos alunos; produção de poesias pelos alunos; inscrições de poesias; realização do “Concurso de Poesia”.

Vale ressaltar que esse momento é carregado de muita emoção, pois, o número de participantes cresce cada vez mais e os alunos a cada ano se esmeram nas suas apresentações, memorizando suas produções poéticas, mostrando um alto nível de interpretação oral e gestual, envolvendo pais e a comunidade escolar como um todo. Com a realização desse projeto a escola vem registrando uma melhoria significativa na aprendizagem e nos resultados.

Um dos maiores desafios enfrentados no processo educativo que oferece é a evasão e infrequência de uma parcela significativa de alunos matriculados nos dois níveis de Ensino: fundamental e médio, principalmente nas primeiras e segundas séries do Ensino Médio dos turnos vespertino e noturno; embora se saiba que esse desafio não é um fator unicamente

educacional, mas social e econômico. Jovens e adolescentes deixam a escola para trabalhar, não conseguem conciliar o trabalho com os estudos, chegam cansados, atrasados para as primeiras aulas, não acompanham os conteúdos e acabam desistindo. A escola se vê limitada na resolução desses problemas, vez que eles ganham outras dimensões.

Apesar disso, a equipe continua se esforçando em prol de um trabalho pedagógico cada vez mais solidificado: monitoramento das faltas através de conversas individualizadas com os alunos, visitas domiciliares, convocação da família ao colégio para esclarecimento das faltas dos filhos, preenchimento de fichas da FICAI, parcerias com o Ministério Público e Conselho Tutelar. A equipe gestora vem, ainda, propondo ações motivadoras como: gincana de conhecimentos; sensibilização aos professores no recebimento ao retorno do aluno evadido e infrequente; aulas interdisciplinares com professores de três ou mais disciplinas, trabalhando determinado conteúdo, cada um sob o ponto de vista de sua disciplina.

É um grupo coeso, forte, unido, determinado a acertar e fazer sempre o melhor pela escola, pelos alunos e pela educação. Tem consciência que necessita uns dos outros e, juntos buscam caminhos e alternativas para transformar positivamente a realidade da Instituição em que trabalham, esforçam para formar cidadãos conscientes e críticos e, sobretudo, para crescerem como equipe, como profissionais e como gente.

## **6- Rede Municipal de Educação Município de Arraias**

A Rede Municipal de Educação do município de Arraias não estava prevista inicialmente para fazer parte da pesquisa, entretanto, grande parte dos seus professores são acadêmicos do curso de pedagogia na UFT e estão sempre levantando questões que dizem respeito à temática em estudo.

Como a Rede Municipal de Educação é constituída em sua maioria pelas escolas que estão situadas nas comunidades do campo, e apenas duas estão na zona urbana, decidimos aplicar o inventário de saberes e entrevistas para quatro secretárias de educação que respondem pela gestão da maioria dessas escolas. Esta rede de ensino possui um regimento escolar o qual é disponibilizado para todas as Unidades Escolares. Em 2008, após várias reuniões com representantes de comissões da educação e da sociedade civil foi iniciada a elaboração do Plano Municipal de Educação, sustentado no Diagnóstico Educacional e aplicação do Mini Censo Educacional. Contudo, esta elaboração está paralisada em virtude dos movimentos políticos que mudam gestores e o processo acaba sendo paralisado.

A constituição desta rede de ensino é de 18 dezoito escolas, sendo duas urbanas e dezesseis delas espalhadas pelas comunidades rurais do município de Arraias. Existem gestores somente nas duas instituições da zona urbana. Nas comunidades rurais são os próprios professores que gerem a escola por estas serem multisseriadas. Estes assumem a sala de aula, a parte de orientação e pedagógica que precisar, além de colaborarem com a merendeira quando têm que limparem a escola. Muitos deles até moram na própria escola. Mediante esta realidade decidimos então, entrevistar as secretárias municipais que lidam com estas duas situações e são responsáveis pelas funções que se assemelham as dos gestores das escolas estaduais que pesquisamos no Brasil.

A enorme extensão territorial do município de Arraias faz com que muitos fatores se agravem no atendimento à comunidade e em especial às escolas. Dentre eles estão: falta de uma malha viária eficiente e de fácil acesso para as famílias e seus filhos transitarem e chegarem até os espaços escolares; falta de moradia para os professores, ou mesmo as grandes distâncias de suas casas para chegar à escola, distância da escola à sede administrativa do sistema de ensino.

As escolas situadas nas comunidades rurais são constituídas de turmas multisseriadas, àquelas que, normalmente têm um professor que não possui graduação para ministrar as aulas para todos os níveis da primeira fase do ensino básico. Além desse fator de falta de formação adequada dos professores, a estrutura física do espaço escolar é ineficiente, a maioria delas não possui água encanada, as estradas para chegarem até elas são vicinais e sem conservação, são poucos os alunos por sala. Raros são os casos em que as escolas dessas comunidades são compostas por mais de 20 alunos. Sempre há um a média de 12 alunos por escola.

O transporte escolar que conduz as crianças está na condição de razoável para ruim. Há ainda a dificuldade para dar a assistência mais contínua e aproximada a cada escola e a ter professores concursados naquelas localidades, a realidade é, muitas vezes, íngreme, e muitos professores não querem se sujeitar a ficar nessas duras condições. Por essa e outras dificuldades que Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes não realiza seus objetivos de forma satisfatória, no que diz respeito à manutenção das várias escolas no sistema de ensino nas comunidades rurais.

A maioria delas não possui uma estrutura física condizente com uma escola de verdade, pois são casas feitas de barro e pau a pique, com pouca iluminação e sem, praticamente, materiais pedagógicos. Não possuem água encanada e energia elétrica, e grande parte de seus alunos ainda chegam até a escola, tendo que caminhar de um a cinco quilômetros por dia, outros chegam a cavalo ou ainda pelo precário ônibus.

Para a administração municipal e para os secretários de educação, as escolas que estão na área urbana possuem uma dinâmica mais fácil de ser gerida, entretanto as das comunidades rurais “requerem uma sistematização voltada para todos os aspectos da cidadania, quer seja social, econômico ou relativo às garantias básicas de saúde, infraestrutura, entre outros”, como nos afirmou uma das coordenadoras.

Outra coordenadora entrevistada nos diz que o município de Arraias possui sistema próprio de ensino, faltando apenas à conclusão do Plano Municipal de Educação para estabelecer-se definitivamente e conquistar a autonomia da gestão dos aspectos pedagógicos administrativos e políticos.

Para a manutenção destas escolas a Secretaria Municipal de Educação ainda não possui gestão financeira autônoma. Os recursos até então utilizados na Educação Municipal continuam centralizados nas mãos do gestor municipal. Esse é um dos problemas que afetam a autonomia das Secretarias de Educação, é também um dos fatores que contribuem para a dependência política partidária.

Para a coordenadora Gonçalves existe somente o recurso do FUNDEB<sup>6</sup> que é executado pela própria Unidade Escolar. Desta forma, cabe um questionamento quanto à autonomia que se apresenta de forma relativa, até que ponto um sistema de ensino estabelece a gestão democrática, autônoma e participativa, sem a possibilidade de planejar e executar os recursos a ela destinados?

Duas grandes escolas estão sendo construídas no espaço rural, numa localização que dizem ser mais fácil atender as comunidades escolares rurais, dizem que atenderá mais alunos com melhor infraestrutura física, melhores condições de trabalho e conseqüentemente terão melhoria no processo ensino aprendizagem. Contudo, algumas pequenas escolas ainda precisam permanecer para acolher a educação infantil, tendo em vista que são poucos alunos e são muito pequenos para transitar nos meios de locomoção existentes.

Com relação à execução dos recursos financeiros, a SEMED tem acesso apenas às contas de recurso direto do FNDE. Apesar de ter-se elaborado todo orçamento detalhado das necessidades da SEMED e escolas, não existem mecanismos que permitam acompanhar a

---

<sup>6</sup> Fundeb - Fundo de O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.



execução e o fluxo financeiro, pois as decisões emergem do gestor municipal, nos disse uma das coordenadoras.

Em virtude da maioria das escolas serem do campo e ofertarem turmas multisseriadas, somente foi possível participar da Prova Brasil no ano de 2013, cujo resultado ainda não está disponível e, portanto este não possui IDEB. Mediante a necessidade de traçar novas propostas voltadas para viabilização da permanência do aluno na escola, foi implantada a modalidade de educação integral em algumas escolas. Também foram tratados calendários escolares e estruturas curriculares diversificadas, com o objetivo de reduzir o abandono, evasão e possibilitar a adequação à realidade das localidades, principalmente nas turmas de EJA.

O sistema de transporte escolar municipal é servido por ônibus que servem as escolas urbanas também, contudo as escolas do campo possuem rotas que são percorridas por veículos próprios e outras terceirizadas.

A organização administrativa e pedagógica das Unidades Escolares do município possui uma composição diferenciada em virtude das realidades que se apresentam com componentes que exigem outra dinâmica. A maioria das escolas do campo é composta apenas por dois profissionais, um professor e um auxiliar de serviços gerais que praticamente dirigem e resolvem todas as questões relativas à aprendizagem e administração do dia a dia escolar. Já a rede escolar urbana possui uma equipe completa constituída do gestor, professores por série, coordenadores e auxiliares de serviços gerais.

Nesse sentido é importante clarificar de que não existe a figura do gestor da escola do campo, pois como mencionado acima, eles apenas são professores com funções acumuladas (coordenadores, merendeiros) e não possuem gratificação financeira alguma para estes trabalhos. A gestão das escolas da rede municipal é feita pelas secretárias de educação e coordenadoras, as quais responderam aos inventários de saberes. Estas são indicadas pelo gestor municipal que alia a função e o chamado para o exercício de acordo seu apoio no período eleitoral e ao atendimento aos seus apelos políticos partidários.

Até então os gestores escolhidos possuem uma formação pedagógica. As duas escolas urbanas municipais possuem gestoras que também são escolhidas pelos mesmos critérios das secretarias municipais de educação. Estas escolas municipais não foram caracterizadas pela falta de tempo para realização da pesquisa nas mesmas.

## 2.2. CENÁRIOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS NA ÎLE DE FRANCE

O sistema de ensino público francês possui em sua estruturação quatro níveis de ensino, quais sejam: maternal, elementar, secundário e superior. O primeiro deles é o maternal que engloba crianças de dois a seis anos de idade, passando em seguida para a Escola Elementaire constituída pelo Curso Preparatório (crianças de seis anos de idade); Curso Elementar I (crianças de sete), Curso Elementar II (crianças de oito anos); Curso Médio 1 (crianças de nove anos) e o Curso Médio 2 (crianças de 10 anos de idade). O terceiro nível é composto pelo Ensino Secundário com o primeiro ciclo denominado de Collèges que engloba as 6<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries e o segundo ciclo denominado de Lycées e constituído de a 2<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup> e Terminale. O quarto nível corresponde ao ensino superior.

O calendário letivo inicia em setembro e termina em julho, sendo que a cada trimestre as crianças têm duas semanas de férias, respeitando as condições climáticas do país. O ritmo básico é: 6 semanas de escola, 2 semanas de férias, 6 semanas de escola, etc. A educação no país é compreendida como uma responsabilidade coletiva assumida, tanto pelo Estado por meio o Ministério da Educação, pelas prefeituras locais, quanto pela comunidade em geral.

O sistema educacional francês conta com um orçamento financeiro acima de 25% em termo de percentuais para garantir às instituições escolares maiores investimentos nas ações e projetos em prol da qualidade do Ensino e da Educação no país. Portanto, o ensino público é praticamente prioritário em todo território, embora haja escolas e universidades particulares.

Em todas as escolas do país, do maternal à universidade, o lema da liberdade, escola gratuita e laica é muito explícito. A conquista, preservação e garantia da cidadania alcançada é outra preocupação visível nas posturas dos cidadãos franceses, e nas ações e projetos educacionais, trabalhados tanto nos guias educativos do Ministério da Educação, quanto nos guias dos Projetos Municipais de Educação desenvolvidos pelos Centros de Lazer.

Em média a criança francesa permanece seis horas diárias dentro da escola, pois o horário de entrada nas escolas do ensino maternal e elementar inicia às 8h30min e se estende às 11h30min no período matutino e das 13h30min às 16h30min no período vespertino. É pertinente ressaltar o papel que os Centros de Lazer exercem como grandes colaboradores das famílias, no sentido de ser o apoio para receber as crianças uma hora antes e permanecer duas horas depois do período escolar, caso os pais necessitem, por razões de trabalho. Quando é esta a situação os pais assumem um contrato para deixá-las no Centro sob os cuidados e

atividades das animatrices<sup>7</sup> e da gestora. No Centro de Lazer as crianças podem fazer suas refeições na cantina.

Nesses centros de Lazer os programas, a contratação e o pagamento dos professores, etc. são de responsabilidade do estado nacional, e o município tem a responsabilidade de manter os prédios, organizar a cantina, os centros de lazer, etc. Portanto, há grandes semelhanças quanto às questões pedagógicas e administrativas em todo o território francês, contudo podem ter diferenças significativas (relacionadas em particular com a riqueza do município) entre os Centros de lazer.

Segundo o Projeto Educativo Local<sup>8</sup> dos Centros de Lazer de Ville d'Ecuelles 2010-2012, fornecido pela Prefeitura, seu projeto educacional em desenvolvimento, preza pela “organização de uma infância/juventude do território francês, possibilitando unir os membros da comunidade educativa sobre o mesmo assunto e manter a coerência entre as ações de cada um PEL (Projeto Educativo Local)”.

Ainda nessa proposta é ressaltado que a educação está

intimamente ligada à pedagogia para um processo contínuo que atua em várias dimensões que permitirão reforçar a coerência entre todos os dispositivos e atividades que ocorrem em períodos e tempos diferentes da criança: Crianças de 0 a 3 anos. Crianças de 3 a 11 anos que tem o tempo de escola (escolar), o tempo livre de escola (manhã a tarde – pós-escola). O tempo livre - (quarta-feira, sábado, férias - extraescolares). O jovem (12 a 25 anos) - tem a recreação pós-escola, o tempo livre, a transição para a vida ativa. (2012, p. 3).

Dentro da programação dos Centros de Lazer oferecem ações às crianças ao longo destes tempos de forma coerente e complementar, para responderem bem às suas necessidades, levando em conta o seu ritmo, o compartilhar de valores comuns como espaço de reflexão, de diálogo e de coordenação das diferentes intervenções, bem como a socialização, solidariedade, desenvolvimento e comunicação.

No período que as crianças ficam pós-escolar elas poderão realizar suas tarefas escolares sob a supervisão das animatrices, embora estas não tenham a obrigação de acompanhá-los. Interessante ressaltar que, mesmo que se fale todo o tempo em liberdade e democracia a escola francesa é visivelmente conservadora em seu currículo, quando emite seu

---

<sup>7</sup> Animatrices são as professoras que acompanham as crianças nas atividades recreativas e educativas no Centro de Lazer da Ile de France.

<sup>8</sup> Projet Éducatif Municipal. Disponível em: <[www.mairie-ecuelles.fr](http://www.mairie-ecuelles.fr) 2010-2012>.

programa de ensino e as escolas o seguem fielmente, no seu método de ensino, na condução das aulas, no atendimento aos pais.

O sistema de atendimento e comunicação entre escola e família é por meio de um caderno onde todas as ocorrências e informações são registradas. Caso os pais necessitem falar com o professor de seu filho é preciso de um agendamento antecipado nesse caderno. Os pais não têm muito que sugerir e participar nos Projetos Pedagógicos das escolas, já que estas seguem o programa orientado pelo Ministério da Educação. Segundo Charlot (2013, p. 177) a organização da escola francesa impõe práticas tradicionais, bem como a escola brasileira. A forma escolar tradicional construída nos séculos XVI e XVII permanece vigente.

Os materiais básicos utilizados pelos alunos, tanto nas escolas quanto nos Centros de Lazer são fornecidos pelo Estado e Prefeitura respectivamente. Nas escolas públicas não há uma obrigatoriedade para o uso de qualquer tipo de uniforme.

Os gestores das escolas públicas passam por um concurso para exercerem tal função e todos os professores que possuem uma graduação e desejam exercer o magistério precisam passar por um concurso público inicial, seguida de uma formação específica durante 3 anos no Instituto de Formação. “Temos graduação em qualquer área e existe o concurso para gestores. Após esse concurso aprendemos a ser diretores na intuição e prática do cotidiano, o trabalho é seu em se atualizar” disseram os entrevistados.

Depois que você está na função de gestor, existe dias de formação realizada pela Inspeção acadêmica. Nela você pode colocar suas dificuldades e elas são discutidas no coletivo para serem pensadas em conjunto. Quanto a relação família e escola, as gestores alegam que alguns pais contribuem ativamente para a educação e à educação de seus filhos, estabelecendo uma verdadeira colaboração com os professores; estes são os atores da vida escolar de seus filhos.

## **Caracterização das Escolas**

### **1 – Escola Alexandre Chevrier**

Nessa escola se ensina os ciclos de aprendizagens fundamentais, da alfabetização a 5ª série. Ou seja, até ao ingresso no colégio. A municipalidade coloca à disposição das famílias um Centro de Lazer, onde os alunos podem praticar várias atividades no período pré e pós escolar. Nesse espaço também há um acompanhamento de ajuda para os deveres de casa.

Internamente existe um sistema de segurança dentro das normas exigidas, excluindo assim todos os perigos ligados ao trânsito.

Nessa escola são 10 professores, dentre os quais, um professor ocupa o cargo de substituto para todas as comunidades do setor, e outro professor beneficia-se de condições especiais, tais como jornada variável, horário flexível, ambiente de trabalho adequado por causa de deficiência. Este professor substituto trabalha conteúdos em grupos reduzidos ou em equipe com outros professores. Quando a professora ocupa o cargo de diretora, ele é substituído em sua sala de aula.

Para ocupar o cargo de diretor(a), o professor(a), passa uma entrevista, durante a qual são tratados assuntos relativos aos textos de leis em vigor, a pedagogia e a capacidade a gerar momentos de crises, etc. Em seguida o candidato faz alguns dias de estágio (formação), essa função não dá direito a estatuto particular (ou especial), “nós somos apenas colegas de trabalho e entre nós não existe nenhum vínculo hierárquico”, nos diz a gestora entrevistada

A intercolaboração entre os diretores(as) desempenha um papel importante para o bom funcionamento das escolas (ex: principalmente na gestão e manutenção dos sistemas de informática). Segundo a gestora “a equipe da inspeção acadêmica ou distrito (inspetor, conselheiros educacionais) sabe se colocar a nossa escuta e a dar todo apoio necessário para que possamos gerar com profissionalismo todas as situações difíceis com as quais nos deparamos, respeitando do melhor que podemos as leis em vigor, que mudam constantemente”.

Em função do tamanho da escola, ou seja, da quantidade de alunos inscritos, os diretores(as) são dispensados de lecionar durante 1 ou 2 dias, para poder assumir a carga de trabalhos administrativos e pedagógicos que o incumbem, pois nós devemos gerir também a equipe dos colegas professores e a contabilidade para o bom funcionamento material da escola. O diretor é o responsável pelo bom funcionamento da escola e ele tem que garantir a segurança e a qualidade do ensino, ou seja, uma boa pedagogia nos relata a gestora desta escola.

## **2 – Groupe Scolaire de Ravanne**

O Grupo de Ravanne é uma escola primária que foi construída nos anos 1960, com uma renovação nos anos 1980/90. Há seis classes e seis professores que atendem em média 160 alunos, estes são de classe média e estão numa faixa etária de 6 a 11 anos. Segundo a diretora, nesta escola a carga de trabalho é um pouco dura, devido a jornada que enfrentam de

serem professores em uma sala de aula com 25 alunos, em quatro dias, e ter um dia para ser a diretora e resolver questões pedagógicas e encaminhar as administrativas à Inspeção, além de atender os pais que buscam a instituição. Entretanto, nas escolas maiores não há esse processo, pois as diretoras são apenas diretoras e não exercem a docência simultaneamente.

Os professores que fazem a função de substituição são vinculados a Inspeção acadêmica existente na região de Circuncisão e não pertencem a uma escola em particular, já que trabalham para quatro escolas diferentes. Estes mesmos professores especializados, lotados nesta inspeção, têm a função de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento.

O quadro funcional da escola é constituído por seis professoras que estão na instituição entre 3 a 25 anos. Na França, os professores, assim como os gestores são escolhidos por concurso. Fato que dá maior autonomia para ministrarem os conteúdos dentro de suas salas de aula. Os gestores, por exemplo, não possuem autonomia de intervir nas aulas de nenhum professor, isso é papel da inspeção, caso haja alguma denúncia de problema em sua sala de aula ou mediante alguma questão incomum ou errada.

Os estudos e concursos de professores evoluíram com o tempo, e segundo a diretora, de 15 anos para cá os concursos estão muito mais difíceis devido às etapas que têm que se submeter. Além de passar no concurso, ainda têm que enfrentar um ano de formação com avaliação, antes da titularização final.

Os professores são avaliados a cada três anos por um inspetor da Educação Nacional e nesta avaliação a nota intervém na evolução de carreira e de graus. Como gestoras não gozam de qualquer tipo de privilégio, e nem hierarquia o que as diferenciam é que ganham um montante de cem euros a mais que as outras professoras.

### **3 – Centro de Loisirs de Ravanne**

Este Centro de Lazer foi construído aproximadamente há doze anos como um prédio anexo da Escola de Ravanne para atender a clientela da própria escola nas atividades de recreação e complementariedade dos estudos dos seus alunos. As atividades do Centro iniciam a partir das 6h50min às 8h20min da manhã, quando as crianças saem do mesmo em direção as salas de aula da Escola Ravanne, onde permanecem de 8h30min até o meio dia, horário em que as aulas são finalizadas.

A partir daí uma nova dinâmica se estabelece, pois as crianças dessa escola que não participam do TAP (Tempo de Atividade Periescolar)<sup>9</sup> vão para suas casas e as que participam, permanecem com a seguinte organização: do meio dia às 13h da tarde almoçam, descansam e se restabelecem para as atividades posteriores da escola.

Das 13h30min às 16h30min voltam às atividades escolares e das 16h30min às 19h as crianças permanecem no espaço do Centro onde passam a socializar-se em várias atividades como pintura, artes, música, teatro com a orientação das animatrices. Após este período as crianças ficam livres no pátio para jogos, brincadeiras ou fazer suas tarefas escolares, enquanto aguardam a busca de seus pais.

O fazer de suas tarefas escolares não implica o acompanhamento das animatrices, caso necessitem de alguma ajuda, aquelas os auxiliam, mas sem uma obrigatoriedade.

Este período perdura até às 19h, quando o Centro cerra suas portas. Segundo a diretora do Centro de Lazer, os pais possuem ampla liberdade para interferir nos conteúdos aplicados aos seus filhos, já que são atividades que buscam incentivar habilidades e talentos.

O quadro funcional é constituído de uma diretora e de um grupo de seis animatrices, ou seja, uma equipe de cinco pessoas que trabalham pela prefeitura e recebem um salário mínimo (1.200,00 euros). São professoras que ministram e acompanham as atividades programadas, conforme o estatuto do Centro. Todas elas possuem uma formação correspondente ao nível do segundo grau do ensino brasileiro, entretanto, específica para o exercício de tal atividade.

Para as funções de animatrices e gestora deste Centro de Lazer, não há uma exigência de concurso público, pelo fato de serem funcionárias da Prefeitura municipal. No caso da diretora, a escolha é feita por indicação dos prefeitos por meio de uma entrevista, e no caso das animatrices as entrevistas são realizadas pelas diretoras. Os critérios seguem pela capacidade que as mesmas têm para desenvolver as atividades que são trabalhadas no Centro de Lazer.

Quanto à autonomia dizem ter o bastante para desenvolver as atividades, em sintonia com as capacidades das crianças e expectativas dos pais. Para a compra dos materiais utilizados a Prefeitura atende com prontidão às solicitações da equipe responsável pelo Centro de Lazer. A instituição possui um cronograma de desenvolvimento das atividades pedagógicas e lúdicas, ao final de cada bimestre realizam uma apresentação e exposição dos

---

<sup>9</sup> Período fora do período escolar utilizado pelos Centros de Lazer, para trabalhar atividades de lazer, recreação artes e jogos na região de Île de France.

trabalhos das crianças aos pais e a sociedade. Há uma participação efetiva da comunidade escolar para prestigiar esta realização.

### 3. SABERES APRENDIDOS E EVOCADOS

#### 3.1. Saberes Aprendidos e Evocados na Realidade Brasileira na rede Estadual de Ensino

##### No seio Familiar e Coletivo

Instituição Escolar	No seio Familiar	No Coletivo
<b>E.E.1 1-G</b>	O que é certo/errado, bom/ruim, gostar de ler para conhecer e informar-se. Verdadeiro /falso.	Ler para estudar, para entretenimento, produzir texto.
<b>2-C</b>	Aprendi a viver em grupo, em sociedade, a respeitar leis e normas, a usar os símbolos linguísticos de forma a falar, ler e escrever para entendimento de terceiros e a cuidar do meu corpo respeitando os seus limites físicos, químicos e espirituais.	Saber viver em comunidade, amar, respeitar, valorizar o outro e sentir amada, valorizada e respeitada pelo outro através de um bom relacionamento.
<b>E.E.2 1-G</b>	Aprendi os limites do que é meu e o que é do outro. Que o conhecimento ninguém lhe toma. Aprendi a trabalhar, brincar, a respeitar os mais velhos, respeitar o outro, partilhar brinquedos, embora rústicos.	Respeito, diálogo, solidariedade, organização do trabalho, e trabalho em equipe. Gosto pela cultura, valores aprendidos, valor do trabalho como fonte de sobrevivência.
<b>2-C</b>	Conhecimentos básicos: falar, andar, brincar, desenhar e convivência na sociedade.	Informações relevantes, valores norteiam minha conduta e no convívio com as pessoas.
<b>E.E.3 1-G</b>	Aprendi coisas simples, mas necessárias para a vida: respeito, questionar, a agir, sugerir para transformar a nossa realidade e de outras pessoas. Aprendi solidariedade, humildade, boa convivência.	Convivência harmoniosa e tratamento igualitário, com as pessoas, independente de posições que eu ou o outro ocupamos.
<b>2-C</b>	Não respondeu	Idem
<b>E. E. 4 1-G</b>	Conhecimentos básicos: falar, andar hábitos alimentares, valores.	Relações interpessoais ações comunitárias, respeito pelo outro, direitos individuais.
<b>2-C</b>	Que a família é o nosso bem maior, no mundo precisamos ser serenos e amigos, a religião conforta o coração.	Disciplina, organização do conhecimento, argumentação e didática.
<b>E. E.5 1-G</b>	Ter caráter, personalidade forte, ser persistente em busca dos meus ideais.	O bom relacionamento, compreensão da realidade e das interações sociais tiveram grande influência no meu aprendizado.



2-C	Respeito ao próximo, o amor à família, importância do trabalho e do estudo e o cuidado com a natureza e outros.	Relacionamento interpessoal, agregou valores, hábitos e atitudes com a convivência com pessoas religiosas, bons amigos.
-----	---	---

### Unidade de Significado – Quadro I

No seio Familiar	No coletivo
Certo/errado; Busca de Conhecimento e Informação; Verdade/Falso; Coletividade; Convivência; autoconhecimento; Limite e Respeito ao outro, aos mais velhos; Cuidado Honestidade; Descontração; Partilhar; Brincar; Dignidade; Tolerância; Coletividade; Simplicidade; Valores; Humildade; Percepção; Família; Amizade; Religião; Persistência nos ideais; Cuidado com natureza; Importância do trabalho e estudo.	Conhecimento; Coletividade e convívio: Respeito aos direitos do outro; Valorização e trabalho em equipe; Relacionamento harmonioso; Igualdade; Diálogo; compreensão da realidade; Percepção; Solidariedade; Valores; Harmonia; Boa convivência com pessoas religiosas; Amizade.

### 2 – Saberes Acadêmicos e de Experiências Profissionais Evocados

Instituição o Escolar	Na Academia	Disciplinas	Experiência Profissional
E.E.1 1-G	Saberes sobre o planejar, gestão democrática sobre teorias da aprendizagem e desenvolvimento.	Planejamento, Didática, História da Educação.	Relações humanas, conflitos de interesses, diferenciar interesse privado / público.
2-C	Na vida acadêmica a gente aprende de tudo, um pouco de cada saber, pois é um ambiente de vivência, embora o foco seja aprender comunicar com os outros, principalmente com a classe social considerada padrão. Aprendemos direitos e deveres para exercer a nossa cidadania e instrumentalizar-nos para isso, o que perpassa pelo domínio da escrita, da oralidade e da leitura.	Na realidade todas as disciplinas trabalharam sobre esses aspectos. No Ensino Fundamental a disciplina que mais enfocava sobre estas temáticas era História. No ensino Superior a disciplina de Filosofia e outras pedagógicas nos traziam momentos angustiantes de reflexão e prática.	Na minha prática de gestão ouço, converso, observo. Discutimos situações e problemas, analisamos necessidades do grupo como funcionário ou aluno e como pessoa para juntos traçarmos ações que superem ou amenizem essas dificuldades.
E.E.2 1-G	Aprendi a viver com os diferentes, que não sabia nada, tudo parecia um começo, A academia me ensinou a pensar, refletir, criticar indagar e até incomodar.	História, Filosofia, Sociologia e Psicologia.	Aprendi ser mais crítico e a usar a criticidade para formar opiniões. Honestidade, Democracia, Conhecer o outro e a respeitá-lo. Democracia, participação e cidadania são sementinhas ainda germinando em escolas tão autoritárias como as que

			temos.
2-C	Conhecimentos teóricos em relação aos métodos de ensino, tendências pedagógicas, fases do desenvolvimento humano, relações sociais ética democracia e outros.	Psicologia, Sociologia e Filosofia.	Tolerância, respeito ao ritmo de aprendizagem dos discentes.
E.E.3 1-G	Leitura, escrita, raciocínio lógico e informações relevantes. Conhecimentos sistematizados para fins específicos. Metodologia do ensino.	Psicologia, Sociologia, Filosofia, Didática. Todas as disciplinas abordam temáticas importantes.	Respeito às diferenças, Compreender que cada pessoa seja ela, funcionário ou aluno podem evoluir e transformar a realidade se estes forem bem assistidos.
2-C	Não respondeu	Idem	Idem
E.E.4 1-G	Conhecimentos específicos, conhecer a diversidade. Conhecimentos Teóricos, ética, relações sociais, democracia.	Sociologia Filosofia, Alfabetização e Letramento, Psicologia e da História da Educação.	Valorizar a contribuição de todos os segmentos da escola, pais, professores.
2-C	Pedagogia pode ser da autonomia, da democracia e cidadania, respeitando os princípios da moral e as regras do estabelecimento de ensino.	História da Educação, Sociologia geral.	Que a minha opinião apesar de importante não é soberana.
E.E.5 1-G	A participação de cada membro da equipe é importante pelas contribuições que dão para nortear as ações da escola.	Psicologia, Didática, Sociologia Geral e da Educação e Biologia, História da Educação.	Delegar funções e atribuições para os componentes da equipe de trabalho, pois todos na escola são gestores do diretor ao vigia todos são educadores. Convivência com familiares, colegas de trabalho, parceiros das escolas e outros para colocar em prática a participação de trabalho na coletividade.
2-C	As pessoas só participam de verdade quando se sentem parte do processo.	Didática e Psicologia e da História da educação	Democracia e cidadania em respeitar o próximo.

### Unidade de Significado – Quadro II

Na academia	Disciplina	Experiência Profissional
Planejamento, metodologia; conhecimento e gestão democrática; conhecimento da diversidade, ética e moral; atualizações; teoria de aprendizagem; comunicação; direitos; deveres; cidadania; domínio de escrita, leitura e oralidade; tolerância e viver	Planejamento, Didática, História da Educação, História, Filosofia; Sociologia; Psicologia; Alfabetização e	Relações humanas, conflitos de interesses, diferenciar interesse privado / público; Diálogo; Ponderação; percepção da realidade, respeito ao próximo e tolerância; crítica, cidadania; Coletividade; Honestidade;

com os diferentes; reflexão; crítica e autocrítica; percepção; participação e sentir-se parte; coletividade e integração; relações sociais; conhecimentos sistematizados.	Letramento, Biologia.	democracia; Igualdade; respeito ao ritmo de aprendizagem; Crescimento; evolução; Dividir responsabilidade, competência; Contribuição; Humildade e reconhecimento;
---	-----------------------	---

### 3 – Dificuldade para gestar a escola

Instituição Escolar	
<b>E.E.1 1-G</b>	Principal dificuldade é o descaso do Estado com as Escolas. Estas não sabem para onde ir; faltam recursos financeiros; falta uma política pública para a educação do estado, um norte, um caminho a seguir; faltam formações continuadas; falta parceria e proximidade com as escolas; falta um tratamento humanizado com os educadores; por essa razão existe uma insatisfação generalizada, com muitos professores de licença médica, com depressão ou em desvio de função. Para o gestor realizar um bom trabalho, ele necessita ter autonomia para promover mudanças de pessoal, conforme competências e habilidades. Aqui a política mais atrapalha do que ajuda.
<b>2-C</b>	Existe um corporativismo político que se fecha em interesse de classes o que define a gestão política da cidade. Se a escola faz parte do município inclui também nessa gestão, o que fere profundamente os objetivos educacionais, vez que para ser gestor de uma escola não perpassa pela sua capacidade funcional e sim pela capacidade política partidária.
<b>E.E.2 1-G</b>	Com a mudança na formação da família, com a diminuição dessa instituição nos moldes antigos, enfim com sua deteriorização, esse papel de educar foi imputado à escola e/ou rua e aí onde mora o problema. Nós não estamos preparados e/ou motivados e valorizados pra tamanha responsabilidade.
<b>2-C</b>	Cumprimento de todas as atribuições do coordenador conforme o regimento Escolar. E a questão de falta de autonomia.
<b>E.E.3 1-G</b>	Transferências contínuas de alunos com níveis muito variáveis com relação aos conteúdos programáticos para aquele bimestre. Elaboração de Normativas para o sistema educacional a nível estadual que mais desorientam do que organiza. Estas não são analisadas e aprovadas por todos, como é o caso da EJA que divulgaram três documentos cada um mais confuso onde as escolas não sabiam o que fazer com tantas informações e exigências diferentes.
<b>2-C</b>	Não respondeu.
<b>E.E.4 1-G</b>	Foge da minha governabilidade mudanças que ocorrem na educação como: alterações na carga horária do servidor. Às vezes diminui ou acaba determinada função e o servidor se sente desvalorizado. Redução do quadro de pessoal da escola reflete na agilidade e eficácia dos serviços. Muitas atribuições e poucos funcionários. Diminui a carga horária e conseqüentemente o salário. Falta de recursos financeiros para realização de algumas ações básicas na escola. Distanciamento escolas x Seduc e falta de diálogo entre ambos.
<b>2-C</b>	Falta de reconhecimento e acúmulo de trabalho.
<b>E.E.5 1-G</b>	Organizar a escola conforme meu perfil de visão organizacional, acompanhar planejamento e aulas de professores dificuldade maior foi na pasta financeira, pois as dez parcelas do recurso de Gestão compartilhada que deveria ser repassada para as escolas não eram cumpridas comprometendo o trabalho pedagógico na aquisição de materiais de expediente e permanente. Falta de apoio ou organização dos responsáveis pela educação que se apresentam

	num corporativismo de descrédito na atual situação, limitando o trabalho da escola, o que tem demonstrado também falta de funcionários na escola por licença e sem substituição a equipe gestora gasta mais tempo buscando como assegurar a presença dos alunos em detrimento a busca de melhores situações de ensino.
2-C	Um dos maiores desafios na atualidade é honrar as contas de água, energia, internet e material pedagógico sem recursos financeiros. Os diversos reflexos negativos da sociedade como alunos drogados, alcoolizados, dificuldades de aprendizagem devido falta de compromisso dos alunos e acompanhamento dos pais.

### Unidade de Significado – Quadro III

<b>Dificuldade para Gestar a escola</b>	
Descaso do estado com a escola; Falta de recursos e planejamento do estado para com a escola comprometendo as atividades que seriam desenvolvidas, materiais e etc; falta de diálogo, interação e parceria entre gestores e estado; falta de formação continuada; falta de reconhecimento a categoria e baixos salários; falta de autonomia para promover mudanças devido a presença política; corporativismo político e partidário interfere na gestão; dificuldade para lidar com o “novo” modelo de família e repasse de responsabilidade de educar dos pais para os professores na escola; sobrecarga de atribuição do gestor/coordenador; falta de efetivo; crescente aumento de problemas sociais como álcool, droga, etc. que interferem no desempenho do aluno; descaso dos pais quanto ao acompanhamento na escola. Constantes alterações nos planos, modelos e projetos de gestão. Informações e exigências divergentes.	

#### 4) Dificuldades para colocar os saberes aprendidos em prática

<b>Instituição Escolar</b>	
<b>E.E.1 1-G</b>	Para o gestor realizar um bom trabalho ele necessita ter autonomia para promover mudanças de pessoal, conforme competências e habilidades. Aqui a política mais atrapalha do que ajuda.
2-C	Falta de autonomia.
<b>E.E.2 1-G</b>	Discutir a gestão democrática, participação e cidadania com pessoas acostumadas com o “modelo imposto” é um processo quase impossível. Até colegas de trabalho dificultam o trabalho coletivo, a discussão teórica acerca de tais assuntos. Bairrismo dos colegas oriundos da comunidade local, em desrespeito com o trabalho em quem pensa em mudanças. Falta de apoio para quem quer avançar nos estudos. Falta de valorização e reconhecimento a quem escreve e publica, pelo contrário, há críticas principalmente quando o profissional é de outro estado. A zona de conforto tem lugar cativo na escola e comunidade.
2-C	Na ausência de professores a coordenação deixa de cumprir a sua agenda de trabalho para substituir a regência. Sinto dificuldades em articular as questões de autonomia, vez que a educação tem uma linha de trabalho a seguir, que em certas situações não podemos usar nossos saberes e sim o que é determinado pelo sistema.
<b>E.E.3 1-G</b>	Descaso com educação por parte das autoridades competentes. Mudança contínua de projetos e modelos que não atendem a clientela. A educação não é como experiência científica que se desenvolve vários métodos até encontrar soluções dos problemas. Conflitos externos de comunicação dos setores da Seduc que não conseguem

	unificar ações, em virtude disso, ocorrem situações que mudam de uma hora para outra na educação do Tocantins e geram momentos instabilidade e dúvidas na equipe gestora.
<b>2-C</b>	Não respondeu.
<b>E.E.4 1-G</b>	Em compreender e respeitar as diferenças que são muito mais diferentes e complexas do que imaginamos quando se assume uma função de gestão. Os saberes aprendidos na minha formação são de grande importância para minha prática, em cada situação vivenciada os coloco em prática.
<b>2-C</b>	Não encontro dificuldade, pois todos os saberes que aprendi são imprescindíveis para a efetivação da minha prática. O desafio é buscar a cada dia mais saberes mediante o tumulto da rotina diária de uma coordenação pedagógica.
<b>E.E.5 1-G</b>	Tenho conseguido articular meus saberes, e estes, já me favoreceram em várias gestões. Mas uma dificuldade é quando se entra numa escola com o barco andando e ser direcionada para apenas continuar a rotina encontrada. Dificuldades diante de uma equipe gestora anterior. Houve momentos de resistências com o passar dos dias e a construção do PPP foi quebrando barreiras de rejeição quanto a minha gestão.
<b>2-C</b>	As mudanças no mundo acontecem muito rapidamente e apesar da educação acompanhar em passos lentos é perceptível a necessidade de se adequar a esses novos movimentos como campanhas para conseguir alunos, competitividade, criação de parcerias, articular e garantir interesses coletivos, lidar com a falta de limites dos alunos, violência, drogas, que estão como problemas dentro das escolas.

#### Unidade de Significado – Quadro IV

<b>Dificuldade para colocar os saberes aprendidos em prática</b>
Falta de autonomia para promover mudanças e desenvolver atividades devido a presença política; corporativismo político e partidário interfere na gestão; Falta de diálogo e receptividade para o novo e/ou atualização; Comodismo; Estagnação e resistência de abandonar conceitos velhos; Saberes fragilizados mediante instabilidades das ações por parte da educação do TO; Falta de incentivo ao desenvolvimento e aprimoramento intelectual continuado; Resistência a não nativos; Descaso do estado com a escola; Constantes alterações nos planos e modelos de gestão; Burocratização e institucionalização impede a utilização dos saberes aprendidos; Falta de diálogo, interação e parceria entre gestores e estado; Falta de tolerância e espírito de coletividade; Sobrecarga de atividades; Crescente aumento de problemas sociais como álcool, droga, etc. que interferem do desempenho do aluno; Falta de interação, parceria escola, aluno e comunidade.

#### 5) Saberes utilizados na gestão

<b>Instituição Escolar</b>	
<b>E.E.1 1-G</b>	Formação para a cidadania do aluno crítico, reflexivo participativo e autônomo. Diferenciar a motivação pelo interesse público e privado com o objetivo de melhorar a educação pública, sem se preocupar com a promoção pessoal. Especificamente os relacionados à Gestão Participativa, Democrática e Autônoma. Saberes sobre a educação como agente de libertação e transformação.
<b>2-C</b>	Trabalho em equipe, transparência.
<b>E.E.2 1-G</b>	Democracia, ética, diálogo, respeito, cooperação, tolerância, honestidade e liderança. Discernimento, autonomia, conhecer e respeito para com o outro. Participação, democracia, cidadania. Desenvolver trabalho em equipe, dividir responsabilidades, respeito às ideias do outro, agir com transparência, honestidade, espírito de colaboração solidariedade, ética, bom senso.

2-C	Honestidade e Democracia. Autonomia e criticidade para formar opiniões.
E.E.S.D 1-G	Compreender cada pessoa em suas peculiaridades. Convicção de que todos podem evoluir e transformar a realidade. Tolerância e respeito ao ritmo de aprendizagem dos discentes. Buscar meios para promover a ascensão social do indivíduo, por meio de uma gestão democrática, aberta, transparência, bom relacionamento. Troca de experiências, valorização e reconhecimento dos funcionários.
2-C	Aprender a conhecer, aprender a ser, ter autonomia na tomada de decisões. Buscar a participação de todos para discutir e monitorar as ações do Projeto Político Pedagógico.
E.E.4 1-G	Valorizar a contribuição de cada segmento; Trabalhar de forma democrática; Envolver pais no processo educativo pela realização contínua de reuniões para informar sobre a vida escolar dos filhos e aproveitar para avaliar o trabalho e colher sugestões.
2-C	Respeito às diversidades e ao direito do outro. Minha opinião é importante, mas não é soberana; Opinar e fazer escolhas, indignar-se com injustiças, desrespeito e coisas erradas; Ser flexível e sensível promove melhor desenvolvimento do trabalho.
E.E.5 1-G	Conteúdos de psicologia, sociologia para compreender os conflitos sociais da escola, problemas culturais e financeiros. As decisões pedagógicas e administrativas tomadas no coletivo com os representantes das áreas. Abrir as portas da escola para os pais assistirem aula, dialogar com os professores e a equipe gestora.
2-C	Ouvir, conversar, observar, discutir situações problemas, analisar necessidades do grupo e traçar ações para amenizar dificuldade. Buscar estudos para suporte teórico, Gestão com interação e não confronto.

#### Unidade de Significado – Quadro V

Saberes utilizados na gestão
Formação do aluno crítico para cidadania, reflexivo, participativo e autônomo. Diferenciação entre interesse público/privado; agir para libertação e transformação; desenvolver trabalho em equipe, dividir responsabilidades, respeito às ideias do outro, solidariedade, acreditar em sua capacidade e do outro, troca de experiências, participação do coletivo; valorização e reconhecimento do segmento; monitoramento de ações do PP, opinar e fazer escolhas, flexível, saber ouvir, indignar-se com injustiças e desrespeito; traçar ações para amenizar dificuldades; buscar estudo para suporte teórico; gestão com interação e não confronto; participação e formação para a cidadania; abrir as portas para a participação de pais e comunidade.

### 3.2. SABERES APRENDIDOS E EVOCADOS – REDE MUNICIPAL DE ENSINO – BRASILEIRA

#### 1 – No seio Familiar e Coletivo

Instituição Escolar	No seio familiar	No coletivo
Gestora 1	Viver, ética e moral, princípios, verdades.	Boas relações com as pessoas. Conviver bem em casa e coletivamente.
Gestora 2	Valores, ética fê, amor ao próximo.	Respeito aos outros.

<b>Gestora 3</b>	Exercitar a solidariedade, exercitar a liderança.	Ser solidária, amiga, receptiva, respeitar o outro, ser mais paciente, a ouvir o outro.
<b>Gestora 4</b>	Valores, humildade, respeito, trabalho, persistência.	Transparência, autonomia que as associações têm influência.

### Unidade de Significado – Quadro I

<b>No seio Familiar</b>	<b>No coletivo</b>
Viver, ética e moral, princípios, verdades, valores, fé, amor ao próximo, exercitar a solidariedade e liderança, humildade, respeito, trabalho, persistência.	Ser solidária, amiga, receptiva, respeitar e ouvir o outro, ser mais paciente; conviver bem em casa e coletivamente; transparência e autonomia.

### 2 – Saberes Acadêmicos e de Experiências Profissionais Evocados

<b>Instituição Escolar-SEMED</b>	<b>Na Academia</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Experiência Profissional</b>
<b>Gestora 1</b>	Aprendi um universo de conhecimentos, sobretudo a cultura dos outros colegas.	Sociologia, Filosofia e Psicologia.	Seriedade no fazer o trabalho. Realizar meu trabalho com eficiência.
<b>Gestora 2</b>	A pensar rever conceitos e atitudes da minha prática.	Sociologia, História da Educação, Filosofia, Língua Portuguesa, Psicologia.	Incentivar os membros da equipe. Inferir com autonomia na realidade. Ser mais paciente e ouvir o outro.
<b>Gestora 3</b>	Aprendizagem entre a teoria e a prática em sala de aula, a pensar, rever conceitos e atitudes da minha prática frente aos meus alunos.	Sociologia e Psicologia.	Os saberes mais utilizados é a liderança. Ser nas decisões do grupo democrática. Comunicação no momento certo.
<b>Gestora 4</b>	Planejamento Estratégico, diagnóstico, traçar caminhos, responsabilidade.	História, Didática, Geografia, Produção textual.	Valor do trabalho, não existe trabalho superior ou inferior, o valor da equipe.

### Unidade de Significado – Quadro II

<b>Na Academia</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Experiência Profissional</b>
Amplitude de conhecimentos, respeito a cultura diversa; rever conceitos e atitudes na prática; Planejamento Estratégico, diagnóstico, traçar caminhos, responsabilidade.	Sociologia, Filosofia e Psicologia, História Geral e História da Educação; Geografia; Didática; Produção Textual; Língua Portuguesa.	Compromisso e eficiência no trabalho; saber ouvir e ser paciente; incentivo a equipe; inferir com autonomia na realidade; indistinção do valor do trabalho.

### 3 – Dificuldades para gestar os sistemas escolares<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Essa categoria possuiu este título em virtude de que na rede Municipal não tratamos de escolas individuais.

<b>Instituição Escolar SEMED</b>	<b>Dificuldades para gestar os sistemas escolares</b>
<b>Gestora 1</b>	Existência de grupos de interesses, portanto interferência de terceiros na gestão. Descontinuidade dos trabalhos por mudanças de gestores. Ausência de Parâmetros para avaliar os resultados dos Projetos e Projetos Políticos Pedagógicos.
<b>Gestora 2</b>	Ausência de participação da escola na realidade local. Falta de pertencimento da escola na comunidade local. Ausência de autonomia financeira para implantar projetos ou iniciativas.
<b>Gestora 3</b>	Dependência da gestão educacional à gestão municipal. Ausência de incentivo e abertura da escola para a participação efetiva dos pais. Falta de ajuda da escola aos alunos no sentido de transpor os muros da escola.
<b>Gestora 4</b>	Conviver com a falta de conhecimento dos gestores municipais. Convencê-los sobre os princípios da educação. Ausência de autonomia para decidir questões administrativas. Plano Municipal sem o gestor entender o que é, e todos querendo opinar sem a compreensão. Descontinuidade dos Projetos. Interferência de terceiros sobre: a escola na fazenda de fulano. Demandas da Educação não são reconhecidas por outros secretários da Prefeitura. Contratos como moeda política, embora haja dificuldade de entrar professores que queiram ir para o campo.

#### **Unidades de Significado – Quadro III**

<b>Dificuldades para gestar os sistemas escolares</b>
Ausência de autonomia financeira e administrativa; falta de interação escola e comunidade; interferência de grupos de interesse diversos ao da educação na gestão; descontinuidade dos trabalhos por mudanças de gestores. Ausência de Parâmetros para avaliar os resultados dos Projetos e PPP; dependência da gestão educacional à gestão municipal; contratos com moeda política; despreparo de gestores municipais.

#### **4 – Dificuldade para colocar os saberes aprendidos em prática**

<b>Instituição Escolar- SEMED</b>	<b>Dificuldades para colocar os saberes aprendidos em prática</b>
<b>Gestora 1</b>	Nem todos com quem se trabalha comungam os mesmos objetivos. Embate de valores a serem vividos frente a interesses de outros. Vontade frustradas.
<b>Gestora 2</b>	A maioria das pessoas em Arraias ainda tem arraigado em suas mentes a época do coronelismo, gerem as questões públicas de maneira ditadora. A interferência de pessoas políticas partidárias externas ao sistema de ensino nas questões das escolas tanto do campo como da cidade.
<b>Gestora 3</b>	A autonomia e a partilha com o grupo de trabalho são saberes que sinto não poder colocar em prática para decidir questões que muitas vezes os Gestores municipais não consideram importantes.
<b>Gestora 4</b>	Os saberes se mesclam com experiências das outras pessoas. Quando não se consegue pela humildade ter que agir por autoritarismo isso fere meus princípios.

#### **Unidades de Significado – Quadro IV**



**Dificuldades para colocar os saberes aprendidos em prática**

Objetivos diversos; valores diversos frente a interesses de outros; vontades frustradas; interferência de coronelismo e política partidária na educação; falta de autonomia e partilha para aplicar saberes devido a opiniões diversas e resistência.

**5 – Saberes Utilizados na Gestão**

<b>Instituição Escolar SEMED</b>	<b>Saberes utilizados na gestão</b>
<b>Gestora 1</b>	Agir de maneira íntegra, discutir os problemas de maneira conjunta.
<b>Gestora 2</b>	Seriedade ao fazer o que está proposto. Inferir com autonomia na realidade vivenciada.
<b>Gestora 3</b>	Agir com responsabilidade para dar exemplo. Ato de planejar e avaliar e modificar as ações quando necessárias.
<b>Gestora 4</b>	Planejamento Estratégico, fazer diagnóstico, transparência. Manter a humildade sem ser submissa.

**Unidades de Significado – Quadro V****Saberes utilizados na gestão**

Agir de maneira íntegra, conjunta e responsável; Planejamento Estratégico, fazer diagnóstico, transparência. Manter a humildade sem ser submissa. Ato de planejar e avaliar e modificar as ações quando necessárias; Seriedade ao fazer o que está proposto; Inferir com autonomia na realidade vivenciada.

**3.3. SABERES APRENDIDOS E EVOCADOS NA REALIDADE FRANCESA DE ENSINO****1 – No seio Familiar e Coletivo**

<b>Instituição Escolar</b>	<b>No seio Familiar</b>	<b>No Coletivo</b>
<b>Groupe Scolaire Ravanne</b>	Em casa aprendi o que é uma vida coletiva, o respeito pelos outros, a polidez (pai).	Aprendi a democracia, instruções cívicas ensinadas pelos mestres. Hoje somos muito mais implicados na aprendizagem da cidadania. Ter na rua sociabilidade, cumprir os códigos (pais, amigos).
<b>Centro Loisirs</b>	Regras de vida. Educação, valores, respeito e polidez.	Respeito ao outro, socialização e responsabilidade.
<b>Alexandre Chevrier</b>	Valores como reconhecimento, partilha autoestima, confiança, generosidade.	Sociabilidade, a solidariedade, a vida coletiva, o respeito pelas regras, o respeito da arbitragem, aceitação dos outros, o respeito dos equipamentos e instalações desportivas (coéquipiés, treinador, árbitro).

**Unidade de Significado – Quadro I**

No seio Familiar	No coletivo
O que é uma vida coletiva e suas regras; respeito pelos outros; respeito e polidez; valores como reconhecimento, autoestima, partilha, confiança, generosidade.	Respeito ao outro, socialização, responsabilidade e solidariedade à vida coletiva, o respeito pelas regras, o respeito da arbitragem, aceitação dos outros, o respeito dos equipamentos e instalações desportivas (coéquipiês, treinador, árbitro); democracia ensinada pelos mestres; ter na rua sociabilidade, cumprir os códigos (pais, amigos).

## 2 – Saberes Acadêmicos e de Experiências Profissionais Evocados

Instituição Escolar	Na Academia	Disciplinas	Experiência Profissional
<b>Groupe Scolaire Ravanne</b>	Sociabilidade, solidariedade na vida coletiva; aprendizagem, conhecimento e habilidades específicas para a formação de um cidadão e estudante independente. Se conhecer melhor, desenvolver a autoconfiança.	Todas as disciplinas em matéria de democracia e cidadania. Nos últimos anos (2001), há uma disciplina que lida com estes temas: Educação Cívica Legal e Social (ECJS). Cujo objetivo é o desenvolvimento de um livre cidadão, adulto autônomo, exercendo razão crítica na cidade em que ele participa ativamente.	Respeitar normas de instalações, pessoal da educação, estar a ouvir. Habilidades de desenvolver estratégias de ajuda mútua, solidariedade para promover o sucesso e aprendizagem. Ser solidário, estudante sempre atento entre os professores, o trabalho em grupo.
<b>Centro Loisirs</b>	Aprendizagem da cidadania, desenvolvimento da personalidade, autonomia.	Todas as disciplinas ligadas à democracia e a cidadania.	Ser e escutar as crianças e os pais, solidariedade entre as animatrices trabalho partilhado com a escola e outras instituições.
<b>Alexandre Chevrier</b>	Gestão de recursos humanos.	Psicologia eu ganhei ao longo dos anos, com uma boa dose de empatia, e depois ajudar a antecipar ou remediar, sejam eles colegas, alunos, famílias. Um sólido conhecimento dos textos os quais tornou-se mais fácil construir a comunicação .	Necessidade de esforço para trabalhar, pois olhando para trás, 38 anos de serviço no Ministério da Educação, nada se ganha fácil porque tudo depende de um esforço muito grande com alunos, pais e parceiros da Instituição.

### Unidade de Significado – Quadro II

Na academia	Disciplina	Experiência Profissional
Gestão de recursos humanos; aprendizagem da cidadania, desenvolvimento da personalidade, autonomia; sociabilidade, solidariedade na vida	Democracia e a cidadania. Educação Cívica Legal e Social; Psicologia; Português; Comunicação.	Respeitar normas da escola; estar sempre atento, presente e pronto a promover ajuda mútua aos alunos, pais e colegas de trabalho;

coletiva; aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicas para a formação de um cidadão e estudante independente; se conhecer melhor, desenvolver a autoconfiança.		solidariedade para promover o sucesso e aprendizagem, trabalho partilhado com a escola e outras instituições.
--	--	---

### 3 – Dificuldades para gestar a escola

Instituição Escolar	Dificuldades para gestar a escola
<b>Groupe Scolaire Ravanne</b>	Alguns pais descarregam completamente sobre os professores, tornando-os responsáveis pela educação (pais) de instrução e até mesmo do fracasso de seus filhos. Alguns pais esperam que os professores desempenhem um papel de psicólogo, terapeuta da fala. Também existem relações mais complicadas quando as crianças apresentam com dificuldades de aprendizagens, mais frequentemente relacionados com os problemas psicológicos, porque alguns pais se recusam a tratar, porque os colocam frente aos seus próprios problemas ou seus erros. Estes pais negam ou recusam o problema.
<b>Centro Loisirs</b>	As dificuldades dependem muito das crianças que acolhemos. Se possuírem mais necessidades de atenção vão requerer mais despendimentos e cuidados de nossa parte enquanto gestor e por parte dos professores. Também alguns pais que às vezes se atrasam para pegar os filhos e isso causa transtorno para nós professores em virtude de que existe um horário de fechamento da instituição.
<b>Alexandre Chevrier</b>	Difícil articulação das relações administrativas com as pedagógicas em virtude do pouco destinado a primeira função. Dificuldades pessoais e interpessoais; Disparidades no nível do aluno: a escolaridade, a linguagem de origem (estudantes que falam pouco ou nenhum francês) Falta de motivação dentro da sala (ruim ou disciplina desinteressante, classes de sobrecarga), os meios (falta de estrutura esportiva); Entre professores há falta de comunicação por falta de tempo; Em outro caso, quando os alunos que têm distúrbios de comportamento e necessitam de uma atenção fora da escola e não é assumida pela família; Gestão do ser humano é sempre difícil, emocional envolve participação e por vezes é difícil; Os meus únicos problemas são com alguns pais que não querem ouvir que a escola é um lugar de trabalho, esforço e rigor com os objetivos. Esta não é a maioria, mas ainda difícil!

### Unidades de Significado – Quadro III

Dificuldades para gestar a escolar
Transferência do educar dos pais para escola; resistência à aceitação e resolução de problemas dos filhos por parte dos pais; Atraso na busca de seus filhos na escola; sobrecarga de atividades e função; disparidades no nível do aluno; dificuldades interpessoais.

### 4 – Dificuldade para colocar os saberes aprendidos em prática

Instituição Escolar	Dificuldades para colocar os saberes aprendidos em prática
<b>Groupe Scolaire Ravanne</b>	Uma dificuldade é que o Diretor é responsável por uma classe como os professores, por sua vez, ele só tem um dia oficial por semana para tratar todo o trabalho solicitado pela instituição. Deveríamos ter um espaço de nosso tempo

	<p>pessoal para compensar falta. Existe também um reconhecimento de status, não como uma hierarquia em uma escola. Faltam recursos (tempo e pessoas para o equilíbrio entre trabalho e administrativo e pedagógico). Sentimos impotentes quando: alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e os pais não colaboram nas leituras e tarefas escolares. Devemos estar no reconhecimento e desenvolvimento de competências complementares, no apoio à gestão das crianças em situações difíceis, ouvir com empatia. Como o estatuto de administração não é reconhecido hierarquicamente, às vezes deve-se usar muito diplomacia e esquemas para fazê-los aceitar e participar de projetos.</p>
<b>Alexandre Chevrier</b>	<p>Tenho a sorte de ter uma maior sintonia, ágil, que leva em conta e apoiem cada um, se cada um cumpre a sua parte do trabalho, é claro! Isso me fez muito “crescer”. Pouco acompanhamento escolar pelos pais. Falta de educação de seus filhos, pouco respeito pela profissional da educação. Nos alunos há falta de motivação, pouco interesse pelos projetos a serem desenvolvidos. Eles têm uma ruim imagem do professor do sistema educativo.</p>
<b>Centro Loisirs</b>	<p>Como atendemos as famílias no primeiro horário antes das aulas e depois ficamos com as crianças por mais tempo sob nossos cuidados. E quando atendemos crianças que têm o temperamento mais difícil, o esforço de empreender tentativas de controle na convivência com as outras crianças nos custam muito desgaste. Haja saberes nossos para serem aplicados nessas situações, mas também partilhamos nossas dificuldades com as colegas, e isso ajuda muito a superar.</p>

#### Unidades de Significado – Quadro IV

<b>Dificuldades para colocar os saberes aprendidos em prática</b>
Sobrecarga de trabalho e função; reconhecimento de status; falta de colaboração de pais quanto ao acompanhamento do filho nas leituras e tarefas escolares; burocracia para ter autonomia em determinadas situações; desvalorização da classe; desmotivação de alunos.

#### 5 – Saberes Utilizados na Gestão

<b>Instituição Escolar</b>	<b>Saberes utilizados na gestão</b>
<b>Groupe Scolaire Ravanne</b>	Diplomacia com os pais e todas as partes interessadas da escola. O mais importante na prática da gestão escolar é saber governar, dar a direção: tanto em termos de alunos quanto da equipe de adultos. É preciso ser diplomático, mas firmes. Ser defensor dos professores em caso de conflitos com os pais. Buscar estabelecer uma relação de confiança entre a família e a escola.
<b>Centro Loisirs</b>	Acompanhamento das crianças e dos pais dentro da vida escolar; trabalho solidário entre as animatrices; acolher as contribuições dos pais em relação aos conteúdos a serem complementares aos alunos.
<b>Alexandre Chevrier</b>	Gestar aprendendo com os alunos: temos de aprender a adaptar-se a sua audiência e adaptar seus ensinamentos e consequências. Desenvolvimento do relacionamento escola/família construída com a experiência, inclinando-se sobre a personalidade de cada um; essas relações são construídas em terrenos não muito fáceis.

#### Unidades de Significado – Quadro V

<b>Saberes utilizados na gestão</b>
Uso de prática de gestão e planejamento; Interação e confiança entre escola e comunidade; Abertura para participação de pais; Autonomia e credibilidade para trabalhar, valorizando a classe; Trabalho solidário entre as animatrices; Abertura a adaptações de alunos e situações especiais; Diplomacia com os pais e todas as partes interessadas da escola.

### 3.4. CONVERGÊNCIAS E IDIOSSINCRASIAS DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS NAS REALIDADES PESQUISADAS – BRASIL E FRANÇA

#### a) No seio família e no coletivo

		<b>Unidades de Significado</b>
Rede Estadual-TO –Brasil	No seio familiar	Certo/errado; Busca de Conhecimento e Informação; Verdade/Falso; Coletividade; Convivência; Autoconhecimento; Limite e Respeito ao outro e aos mais velhos; Cuidado; Honestidade; Descontração; Partilhar; Brincar; Dignidade; Tolerância; Coletividade; Simplicidade; Valores; Humildade; Percepção; Família; Amizade; Religião; Persistência nos ideais; Cuidado com natureza; Importância do trabalho e estudo.
	No coletivo	Conhecimento; Coletividade e convívio: respeito aos direitos do outro; Valorização e trabalho em equipe; Relacionamento harmonioso; Igualdade; Diálogo; Compreensão da realidade; Percepção; Solidariedade; Valores; Harmonia; Boa convivência com pessoas religiosas; Amizade.
Rede Municipal TO – Brasil	No seio familiar	Viver; Ética e moral; Princípios; Verdades; Valores; Ter fé; Amor ao próximo; Exercitar a solidariedade e liderança; Humildade; dignidade; respeito; trabalho; persistência.
	No coletivo	Ser solidária, amiga, receptiva, respeitar e ouvir o outro, ser mais paciente; Conviver bem em casa e coletivamente; Transparência e autonomia.
Primário	No seio familiar	O que é uma vida coletiva e suas regras; Respeito pelos outros; Respeito e polidez; Valores como reconhecimento, autoestima, partilha, confiança, generosidade.
Nível França	No coletivo	Respeito ao outro, socialização, responsabilidade e solidariedade a vida coletiva, o respeito pelas regras, o respeito da arbitragem, aceitação dos outros, o respeito dos equipamentos e instalações desportivas (coéquipiés, treinador, árbitro); Democracia ensinada pelos mestres; Ter na rua sociabilidade, cumprir os códigos (pais, amigos).
<b>Convergências e Idiossincrasias</b>		
<p>Os saberes convergentes mais evocados pelos entrevistados aprendidos no seio familiar, tanto no Brasil quanto na França são os pautados nos princípios da solidariedade, convivência, valores como humildade, dignidade, sociabilidade, viver com ética e moral.</p> <p><b>Idiossincrasias</b> - Os saberes de preservar a boa convivência com as pessoas religiosas e a ter fé, e o aprendizado para o trabalho são saberes evocados apenas no Brasil.</p> <p>No coletivo os saberes sobre diálogo, respeito ao outro, socialização, convívio são convergentes nos dois países e como idiossincrasia o respeito às regras, cumprir códigos foram evocados apenas pelos gestores do primário da França.</p>		

#### b) Saberes Acadêmicos e de Experiências Profissionais Evocados

		<b>Unidades de Significado</b>
Rede Estadual – TO – Brasil	<b>Na Academia</b>	Planejamento, metodologia; conhecimento e gestão democrática; conhecimento da diversidade, ética e moral; atualizações; teoria de aprendizagem; comunicação; direitos; deveres; cidadania; domínio de escrita, leitura e oralidade; tolerância e viver com os diferentes; reflexão; crítica e autocrítica; percepção; participação e sentir-se

	<b>Disciplina</b>	parte; autonomia, coletividade e integração relações sociais; conhecimentos sistematizados. Planejamento, Didática, História da Educação, História, Filosofia; Sociologia; Psicologia; Alfabetização e Letramento, Biologia.
	<b>Experiência Profissional</b>	Relações humanas, conflitos de interesses, diferenciar interesse privado/público; Diálogo; Ponderação; Percepção da realidade, respeito ao próximo e tolerância; Crítica; Cidadania; Coletividade; Honestidade; Democracia; Igualdade; Respeito ao ritmo de aprendizagem; Crescimento; Evolução; Contribuição; Humildade e reconhecimento; Dividir responsabilidade e competência.
Rede Municipal TO- Brasil	<b>Na Academia</b>	Amplitude de conhecimentos, respeito à cultura diversa; rever conceitos e atitudes na prática; Planejamento Estratégico, diagnóstico, traçar caminhos, responsabilidade.
	<b>Disciplina</b>	Sociologia, Filosofia e Psicologia, História Geral e História da Educação; Geografia; Didática; Produção Textual; Língua Portuguesa.
	<b>Experiência Profissional</b>	Compromisso e eficiência no trabalho; saber ouvir e ser paciente; incentivo a equipe; inferir com autonomia na realidade; indistinção do valor do trabalho.
Nível Primário – França	<b>Na Academia</b>	Gestão de recursos humanos; Aprendizagem da cidadania, desenvolvimento da personalidade e autonomia; Sociabilidade, solidariedade na vida coletiva; Aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicas para a formação de um cidadão e estudante independente; Se conhecer melhor, desenvolver a autoconfiança.
	<b>Disciplina</b>	Democracia e a cidadania. Educação Cívica Legal e Social; Psicologia; Comunicação, Sociologia.
	<b>Experiência Profissional</b>	Respeitar normas da escola; estar sempre atento, presente e pronto a promover ajuda mútua aos alunos, pais e colegas de trabalho; solidariedade para promover o sucesso e aprendizagem. Trabalho partilhado com a escola e outras instituições.
<b>Convergências e Idiossincrasias</b>		
<p>Dos saberes aprendidos pelos gestores na Academia tanto brasileira quanto francesa convergem para aprendizagem dos conhecimentos relativos à diversidade, ética e moral; atualizações; teoria de aprendizagem; comunicação; direitos; deveres; cidadania; domínio de escrita, leitura e oralidade; tolerância e viver com os diferentes; reflexão; crítica e autocrítica; percepção; participação e gestão democrática; sentir-se parte; coletividade e integração; relações sociais; conhecimentos sistematizados e específicos para a formação do cidadão.</p> <p>Como saberes idiossincráticos os gestores brasileiros apontam para a aprendizagem de saberes sobre planejamento estratégico e o traçar de metas.</p> <p>A ênfase no evocar dos ensinamentos da França é no aprendizado da cidadania, apontando com uma coerência maior o desenvolvimento da personalidade e autonomia; sociabilidade, solidariedade na vida coletiva; aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicas para a formação de um cidadão e estudante independente; se conhecer melhor, desenvolver a autoconfiança .</p> <p>As disciplinas que os gestores mais aprenderam para a função de gestão foram Psicologia e Sociologia, tanto no Brasil quanto na França. Já as disciplinas de História da Educação e Português são evocadas apenas no Brasil.</p>		

### c) Dificuldades para gestar os sistemas escolares

	<b>Unidades de Significado</b>
Rede Estadual – TO – Brasil	Descaso do estado com a escola; falta de recursos e planejamento do estado para com a escola comprometendo as atividades que seriam desenvolvidas, materiais e etc; falta de diálogo, interação e parceria entre gestores e estado; falta de formação continuada; falta de reconhecimento a categoria e baixos salários; falta de autonomia para promover mudanças devido a presença política; corporativismo político e partidário interfere na gestão; Dificuldade para lidar com o “novo” modelo de família e repasse de responsabilidade de educar dos pais para os professores na escola; sobrecarga de atribuição do gestor/coordenador; falta de efetivo; crescente aumento de problemas sociais como álcool, droga, que interferem do desempenho do aluno; descaso dos pais quanto ao acompanhamento na escola. Constantes alterações nos planos, modelos e projetos de gestão. Informações e exigências divergentes.
Municipal – TO – Brasil	Ausência de autonomia financeira e administrativa; falta de interação escola e comunidade; interferência de grupos de interesse diversos atuando na educação e na gestão; descontinuidade dos trabalhos por mudanças de gestores. Ausência de parâmetros para avaliar os resultados dos projetos e Projetos Políticos Pedagógicos; dependência da gestão educacional à gestão municipal; contratos como moeda política partidária; despreparo de gestores municipais para a compreensão da gestão da educação.
Nível Primário França	Transferência do educar dos pais para escola; resistência à aceitação e resolução de problemas dos filhos por parte dos pais; atraso na busca de seus filhos na escola; sobrecarga de atividades e função; disparidades no nível do aluno; dificuldades interpessoais.
<b>Convergências e Idiossincrasias</b>	
<p>O descaso do estado para com a escola implica em muitos desdobramentos como a falta de recursos, interação e diálogo constante entre as instâncias estado e gestores, e embora em outro nível, converge para a falta de autonomia financeira e administrativa da instância municipal no Brasil.</p> <p>O corporativismo político e partidário interferindo na gestão converge com interferências de grupos de interesses diversos atuando na educação.</p> <p>A falta de autonomia para promover mudanças na rede estadual possui convergência com a ausência de autonomia financeira e administrativa e dependência da gestão municipal da rede de ensino municipal no Brasil.</p> <p>Constantes alterações nos planos e modelos de conduzir a escola com informações e exigências divergentes na rede estadual de ensino convergem para as descontinuidades dos trabalhos por mudanças de gestores e informa no Brasil, à insegurança que a interferência política causa.</p> <p>O repasse de responsabilidade de educar dos pais para os professores na escola estadual brasileira possui uma convergência com a transferência do educar dos pais para a escola; e atraso na busca de seus filhos na escola primária francesa.</p> <p>Os Contratos de professores como moeda política partidária na rede municipal convergem para corporativismo político e partidário interfere na gestão na gestão estadual.</p> <p>A Sobrecarga de atribuição do gestor/coordenador e falta de efetivo na rede estadual brasileira converge para a sobrecarga de atividades e função da escola primária francesa.</p> <p>O crescente aumento de problemas sociais como álcool, droga, que interferem do desempenho do aluno e o descaso dos pais quanto ao acompanhamento na escola na rede estadual brasileira converge para a resistência à aceitação e resolução de problemas dos filhos por parte dos pais franceses.</p> <p><b>Idiossincrasias:</b> ausência de parâmetros para avaliar os resultados dos projetos e PPP na escola brasileira (um mal dos projetos brasileiros, a descontinuidade e falta da avaliação, mostrar a avaliação como instrumento que foi feito para equilibrar objetivos alcançados).</p> <p>Despreparo de gestores municipais para compreender a gestão da educação educacional.</p> <p>Falta de formação continuada; ausência de reconhecimento à categoria e baixos salários (em oposição a escola francesa que possuem os encontros planejados com a Inspeção Pedagógica para trabalhar as questões e dificuldades dos professores em forma de formação continuada).</p>	

A disparidade no nível do aluno foi citada como uma dificuldade na gestão da escola francesa, uma demonstração de preocupação e cuidado com a aprendizagem dos alunos na idade certa. Embora no Brasil exista um programa para diminuir essa defasagem os gestores não mencionaram com dificuldade de gestão.

#### d) Dificuldade para colocar os saberes aprendidos em prática

	<b>Unidades de Significado</b>
ESTADUAL – TO – BRASIL	Falta de autonomia para promover mudanças e desenvolver atividades por causa da interferência política; o corporativismo político e partidário interfere na gestão impedindo inserções do novo; falta de diálogo e receptividade para o novo e/ou atualização; comodismo, estagnação e resistência de abandonar conceitos velhos; saberes fragilizados mediante instabilidades das ações por parte da educação do TO; falta de incentivo ao desenvolvimento e aprimoramento intelectual continuado; resistência a não nativos; descaso do estado com a escola; constantes alterações nos planos e modelos de gestão; burocratização e institucionalização impedem a utilização dos saberes aprendidos; falta de diálogo, interação e parceria entre gestores e estado; falta de tolerância e espírito de coletividade; sobrecarga de atividades; crescente aumento de problemas sociais como álcool, droga, que interferem do desempenho do aluno.
REDE MUNICIPAL TO BRASIL	Objetivos diversos; valores diversos frente a interesses de outros; vontades frustradas mediante os ideais de educar; interferência de coronelismo e política partidária na educação; falta de autonomia e partilha para aplicar saberes devido a opiniões diversas e resistência. Falta de interação e parceria entre escola, aluno e comunidade.
NÍVEL PRIMÁRIO FRANÇA	Sobrecarga de trabalho e função; reconhecimento de status; falta de colaboração de pais quanto ao acompanhamento do filho nas leituras e tarefas escolares; burocracia para ter autonomia em determinadas situações; desvalorização da classe; desmotivação de alunos.
<b>Convergências e Idiossincrasias</b>	
<p>Comodismo, estagnação e instabilidades que fragilizam as ações dos gestores e as formas de trabalhar os saberes com os alunos na rede estadual convergem com os objetivos diversos e valores diversos em favor de interesses de outros na rede municipal brasileira.</p> <p>As Interferências políticas para manter velhos padrões na gestão escolar impedem a promoção das mudanças necessárias e aos diálogos e interações internas nas instituições escolares na rede estadual. Estas convergem para a interferência de coronelismo e política partidária na educação, na rede municipal de ensino brasileira.</p> <p>Os objetivos e saberes fragilizados mediante instabilidades das ações por parte da educação do TO convergem com a falta de autonomia e partilha para aplicar saberes devido a opiniões diversas e resistência na rede municipal no Brasil.</p> <p>A burocratização e institucionalização impede a utilização dos saberes aprendidos na rede municipal converge para a burocracia para ter autonomia em determinadas situações mencionada na escola primária francesa.</p> <p>A sobrecarga de atividade e crescente aumento de problemas sociais como álcool, droga, que interferem do desempenho do aluno na rede estadual de ensino brasileiro convergem para a dificuldade de colocar os saberes aprendidos em prática também na escola francesa, quando alegam</p>	



que há uma sobrecarga de trabalho e função e a falta de colaboração de pais quanto ao acompanhamento do filho nas leituras e tarefas escolares.

Como idiossincrasias foram mencionadas:

- a) falta de tolerância e espírito de coletividade e resistência a não nativos na escola estadual brasileira.
- b) Há um reconhecimento de status como gestora sem a existência de hierarquias. Contudo os gestores têm o status de gestores sem a autonomia e nem autoridade para adentrar qualquer sala de aula para intervir em algum procedimento que considerar não conveniente. Mas há algum problema com relação aos pais são os gestores a tentar mediar às situações.

Como idiossincrasia a gestão municipal aponta o fato das vontades frustradas mediante os ideais de educar.

#### e) Saberes Utilizados na Gestão

	<b>Unidades de Significado</b>
Estadual TO-Brasil	Formação para do aluno crítico para o exercício da cidadania, reflexivo, participativo e autônomo. Diferenciação entre interesse público/privado; agir para libertação e transformação; desenvolver trabalho em equipe, dividir responsabilidades, respeito às ideias do outro, solidariedade, acreditar em sua capacidade e do outro, troca de experiências; participação do coletivo; valorização e reconhecimento do segmento; monitoramento de ações do PP, opinar e fazer escolhas, flexível, saber ouvir, indignar-se com injustiças e desrespeito; traçar ações para amenizar dificuldades; buscar estudo para suporte teórico; gestão com interação e não confronto; participação e formação para a cidadania; abrir as portas para a participação de pais e comunidade.
Rede Municipal TO-Brasil	Agir de maneira íntegra, conjunta e responsável; planejamento estratégico, fazer diagnóstico, transparência. Manter a humildade sem ser submissa. Ato de planejar e avaliar e modificar as ações quando necessárias; seriedade ao fazer o que está proposto; inferir com autonomia na realidade vivenciada.
Nível Primário França	Uso de prática de gestão e planejamento; interação e confiança entre escola e comunidade; abertura para participação de pais; autonomia e credibilidade para trabalhar, valorizando a classe; trabalho solidário entre as animadoras; abertura a adaptações de alunos e situações especiais. Diplomacia com os pais e todas as partes interessadas da escola.
<b>Convergências e Idiossincrasias</b>	

Abrir as portas para a participação de pais e comunidade na escola estadual brasileira converge na abertura para participação de pais e abertura a adaptações de alunos e situações especiais na escola francesa.

Valorização e reconhecimento do segmento; monitoramento de ações do PP, opinar e fazer escolhas, flexível, saber ouvir, indignar-se com injustiças e desrespeito; traçar ações para amenizar dificuldades e buscar estudo para suporte teórico são ações que convergem para a valorização da classe e trabalho solidário entre as animatrices da escola francesa.

A seriedade ao fazer o que está proposto e inferir com autonomia na realidade vivenciada das escolas brasileiras converge para a autonomia e credibilidade para trabalhar nas escolas da França.

A gestão com interação e não confronto nas escolas estaduais brasileiras converge para a diplomacia com os pais e todas as partes interessadas da escola, nas escolas da França.

**Como idiosincrasias** citadas na escola estadual brasileira: Diferenciação entre interesse público/privado e agir para libertação e transformação. Formação do aluno crítico para o exercício da cidadania, reflexivo, participativo e autônomo.

#### **4. DIÁLOGOS COM AS CONVERGÊNCIAS E IDIOSINCRASIAS NAS RELAÇÕES COM OS SABERES E COM O PODER**

##### **4.1. Dos Saberes aprendidos na família, coletivo**

###### **Dialogando e interpretando o fenômeno um (1)**

A formação familiar aparece como uma das bases mais importantes para a construção dos valores a serem vividos pelos sujeitos, na sua relação consigo mesmo e com o outro, e em outras experiências no coletivo. Tanto é que os valores mencionados no seio familiar praticamente se repetem na convivência do coletivo. Dizem que aprenderam, a saber, até onde vai o seu limite físico, químico e espiritual e o do outro, a respeitar a si mesmo e ao outros valores como solidariedade, humildade convivência, regras sociais, o amor ao próximo, ao trabalho.

Nesse aspecto o mencionar dessa base primeira, construída na família, tanto brasileira quanto francesa, representa a força que ela e o coletivo têm na formação do “eu epistêmico” do sujeito. Menções que refletem a relação dos conhecimentos e experiências vividas “dele com ele mesmo” sendo consolidadas a partir do sentido que o sujeito deu para assimilá-lo com apoio dos familiares e do coletivo que o contextualiza.

Interessante foi perceber que o respeito às regras e o cumprimento dos códigos foram menções dos gestores franceses, um destaque que demonstra a preocupação com um dos princípios democráticos vividos com muito respeito pelos sujeitos naquela sociedade. Aspecto que se choca com o “jeitinho brasileiro” de lidar com as situações que dizem respeito à construção da cidadania. Embora no Brasil a formação trabalhe com os mesmos princípios de cidadania na família, no coletivo e nas escolas, a prática de fazer valê-los na sociedade nem sempre é coerente. Forma-se para o respeito ao meio ambiente, mas destroem-se as praças, poluem rios; forma-se para solidariedade e respeito ao limite ao outro, rouba-se, agride-se sem razão alguma, fala-se de corrupção, mas se corrompem nos pequenos gestos da vida cotidiana. São pequenos exemplos que nos mostram como o desrespeito e a incoerência nos processos de formação de crianças e jovens podem produzir implicações sérias para suas vidas.

São contradições que evidenciam uma diferença entre o aprendido, assimilado no seio familiar e coletivo, e o vivido na sua experiência de vida no mundo. Relação que pode desestruturar a construção do “eu epistêmico” em sua relação com “o eu empírico”.

Na idiossincrasia desse tópico somente os gestores brasileiros citaram “Os saberes de preservar a boa convivência com as pessoas religiosas e a ter fé, e o aprendizado para o trabalho”, citação que nos reporta para a formação religiosa recebida pelos gestores ministrada pela família e pela educação que até então estivera nas mãos da congregação de freiras e padres dominicanos.

A educação nesse município foi fortemente influenciada por ela a partir de uma formação religiosa que fazia parte do currículo escolar de uma forma obrigatória. Entretanto hoje, com o estado laico, a Constituição Federal no artigo 210 parágrafo 1º, prevê que o ensino religioso, já seja mais obrigatório, pois a matrícula possui o caráter de facultativa e será ministrada como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental com abertura para a promoção da diversidade religiosa, já que nosso país é bastante eclético.

É compreensível que os gestores franceses não mencionem este aspecto em razão do princípio de laicidade instaurado no estado francês a partir da lei de 28 de março 1882, em que o ensino religioso foi excluído do currículo do ensino primário. Essa lei foi determinante para a separação entre o Estado e a igreja, conseqüentemente a laicidade redimensionou fundamentalmente a esfera escolar naquele país. Portanto as questões ligadas à formação religiosa para aqueles gestores perpassam pela educação no meio familiar e pela escolha de religiosidades na esfera privada.

#### **4.2. Dos Saberes aprendidos na academia e nas disciplinas**

## **Dialogando e interpretando o fenômeno dois (2)**

É importante iniciar este diálogo enfocando que a relação com os saberes aprendidos é uma relação dos gestores como fruto das aprendizagens, experiências individuais realizadas consigo, com outros e com o mundo, e este movimento constitui a construção do seu *eu epistêmico*. Segundo eles (*sujeitos da aprendizagem*) aprenderam conhecimentos na academia por meio das disciplinas que foram mediadas *por atividades* que fizeram *sentido* para suas vidas. Quando citam valores e mesmo os conteúdos específicos como “traçar metas” aprender a “fazer planejamento estratégico” e outras é o relatar dos elos que fizeram em todas estas experiências a partir de um sentido para a vida e profissão dos mesmos.

Quando mencionam sobre os saberes que aprenderam na academia relacionados à construção do Projeto Político Pedagógico, haveremos então de concordar que os conteúdos, as teorias estudadas, as experiências de se viver numa sociedade que conclama a todo tempo a democracia, seria um chão para encaminhamentos de uma gestão democrática. No entanto, é conflitante para os gestores quando os mesmos nas entrevistas mencionam a falta de autonomia para realizar o que planejaram em seus projetos políticos pedagógicos ou outros projetos que buscam a qualidade da aprendizagem. Existe um descompasso para a realização de um planejamento participativo e dialógico.

O ato de planejar, de prever atividades e projetos para a Escola se choca com as discontinuidades constantes nos planejamentos em decorrências das mudanças de gestores, de diretores regionais por causa da mudança de governadores. Ressaltando então a dinâmica da política partidária da sociedade local e regional sobre dinâmica da escola, numa demonstração do não compromisso firmado pelo coletivo em prol de um processo de aprendizagem verdadeiro, que proporcione a relação de saberes e aprendizagens travadas entre os professores e seus alunos.

Por mais que se tenha construído valores sobre “a diversidade, ética e moral; direitos; tolerância e viver com os diferentes; deveres e conhecimentos sistematizados e específicos para a formação do cidadão”, o viver destes valores no trabalho é sempre uma relação que confronta com muitos antagonismos na sociedade brasileira, que demonstram falta de amadurecimento dos processos democráticos, como é o caso da falta de autonomia, de concursos públicos para gestores, as discontinuidades das ações que foram planejadas em longo prazo, interferências de terceiros, pessoas politiquieiras nas questões da gestão.

Para os gestores franceses a resposta e o respaldo da sociedade em cumpri-los conjuntamente com os gestores parece haver uma correspondência maior entre o aprendizado

dos valores e dos princípios da cidadania com as práticas vividas conjuntamente. Quando citam essa correspondência foi percebida nas relações interpessoais dentro das escolas observadas, e nas ruas pelo cuidado que cada sujeito tem com o coletivo, com a segurança de uns com os outros, seja na sua praça, com o meio ambiente ou com as pessoas nas ruas. Portanto, o aprendizado com foco na “Sociabilidade, solidariedade na vida coletiva; Aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicas para a formação de um cidadão e estudante independente; Se conhecer melhor e desenvolver a autoconfiança.” Tem um sentido verdadeiro e coerente.

### **4.3. Dificuldades para gestar os sistemas escolares**

#### **Dialogando e interpretando o fenômeno três (3)**

O constatar do descaso do Estado para com a escola pública estadual aponta para a fragilização da gestão democrática, pois os desdobramentos como a falta de recursos, interação e diálogo constante entre as instâncias do Estado e gestores aparecem com muita frequência nas respostas dos entrevistados, e embora seja em outro nível, converge também para a falta de autonomia financeira e administrativa da instância municipal no Brasil. O descaso é, pois, uma expressão que possui um significado forte nas relações entre o Estado e a sociedade.

Na esfera política partidária a manutenção da “relação de desconsideração e descaso” perpassa por mecanismos, e um deles é o “corporativismo político e partidário”, que mantém os grupos de interesses atuantes que interferem nos diferentes aspectos da gestão, por isso, é que tanto nas instâncias municipais quanto estaduais brasileiras mudam-se os gestores, conforme ganha o partido político do gestor municipal, não aceitam as eleições, porque estas podem lhes tirar o poder de nomear e escolher companheiros que atendam suas manipulações; não propiciam a autonomia financeira, sobrecarregam de atribuições os gestores, professores/coordenadores; deixam faltar profissionais efetivos na rede estadual e municipal.

Na rede municipal ocorrem mais agravantes que são as interferências de terceiros nas questões da gestão, influenciam inclusive no processo de ensino quando exigem a troca de professores não concursados, por não apoiar determinado político, ou por manutenção de determinadas escolas do campo que possuem número reduzido ou já não têm mais alunos. São fazendeiros e políticos que batem o martelo para que tal escola pública fique em

determinada área privada das suas fazendas. Estes exigem a permanência dessas escolas por interesse nas políticas públicas que favorecem as regiões que agregam escolas rurais.

São aspectos importantes que têm implicações na autonomia administrativa. É uma dinâmica que utilizam para manter o controle e a dependência do político.

O corporativismo político partidário é quem colabora para que as decisões políticas do município, quase sempre, não levam em conta o processo de continuidade de ações ao longo prazo. É o corporativo político o responsável pela troca de diretores escolares a cada período eleitoral de governadores contribuindo para a descontinuidade da concretização da maioria dos projetos já iniciados, incidindo inclusive nas ações dos Projetos Políticos Pedagógicos em desenvolvimento.

Por isso, faltam parâmetros para avaliar resultados dos projetos educacionais desenvolvidos. Quando um projeto está em ação e já apresenta alguns resultados para serem avaliados, mudam-se os gestores e o que está iniciando a nova gestão normalmente não retoma aqueles dados. A ausência de critérios e parâmetros de avaliação dificulta o sanar das deficiências e os problemas existentes, em vez de ter o subsídio real dos dados da avaliação para a eficiência e alcance dos objetivos propostos.

No bojo destas questões levantadas está uma idiossincrasia apontada pelos gestores das escolas municipais que se apresenta como muito pertinente quando citam o “despreparo de gestores municipais para compreender a gestão da educação educacional”. Por que pertinente? O despreparo destes gestores municipais para gerir as questões educacionais tem o fundamento da própria desvalorização da educação dentre as áreas da gestão pública brasileira.

As muitas faltas de recursos, de valorização dos profissionais, de carreira e salários dignos, de compromisso com a educação do campo, de escolas estruturadas, sobrecarga de atribuição do gestor/coordenador e falta de efetivo na rede estadual, enfim, é uma área da gestão municipal que os prefeitos tentam muito mais remediar as situações durante os quatro anos que passam pelas prefeituras, do que resolver com eficácia os problemas que afligem a educação do seu município. Entram e saem prefeitos municipais e a história de uma educação de qualidade e democrática, fica somente nos projetos descontínuos e sem recursos para se concretizarem. Ficam no sonho dos professores, famílias e comunidade.

Muitos gestores municipais brasileiros, sobretudo, das pequenas cidades do interior, não possuem uma formação acadêmica para administração pública, seguem a dinâmica cultural local de práticas que não mudam das tradicionais, e nesse estado, sobretudo,

encrustadas de um poder autoritário que não dialogam e não avançam dentro dos princípios democráticos.

O preparo e a competência para os prefeitos e os secretários de educação estadual gerir a educação do município e do Estado de forma que contribua verdadeiramente, perpassa pelos esforços da veiculação de saberes, de oportunidades, de condições que oportunizem “a todos” a capacidade de exercer com dignidade a cidadania. Deve, sem dúvida fazer parte de uma sociedade amadurecida em sua consciência social. “Esse desejo está vinculado a um determinado paradigma, ainda embrionário para muitos”, afirma Lúcia Rezende (1995, p. 27).

Uma notícia recente chega ao meio educacional do estado do Tocantins com a publicação do Ato do governo publicado em Diário Oficial do Estado<sup>11</sup> e surpreende a classe de professores após período eleitoral. Nele há a indicação de uma Comissão para elaborar os critérios e normas para a eleição de diretores de escola da rede estadual, com previsão de que as mesmas aconteçam em março de 2015. A luta por este instrumento democrático é uma antiga reivindicação da categoria que faz pressão e investidas constantes com o objetivo de por fim aos desmandos políticos dentro das unidades escolares no Tocantins.

Por que este Ato oficial justamente pós-eleição? Muitas indagações são feitas pela sociedade. Pelas redes sociais dizem: “MGS Será um grande avanço. Precisamos disso.” “MA- Duvido! no Tocantins?” “Só em outra geração” “MGS kkkkk” “MGS Já tem candidato montando proposta pedagógica”.

No Estado do Tocantins já houve eleição para gestores por um período, mas as interferências político-partidárias derrubaram esse avanço democrático, por considerarem que a eleição os impediriam de ter “o cabo eleitoral forte” dentro das regionais de educação, os quais asseguram os votos para os mesmos.

Como na LDB 9394/96 trata a eleição para diretores como uma prerrogativa democrática e não como exigência, esse processo no Tocantins ganha as dimensões do poder político partidário como um fator de dominação. Nesse aspecto continua prevalecendo a ideia e a ação de um poder político, nos termos de Weber quando define o poder como “toda probabilidade de impor a própria vontade em uma relação social mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (1991, p. 33). É, portanto, a capacidade que

---

<sup>11</sup> O Ato (DOE) N° 4.260, de quarta-feira, 19/11/2014, publicado no Diário oficial do Estado é uma forma de tornar legítima a posição do governo diante de determinada situação, nesse caso a eleição de Diretores.

um indivíduo tem de usar suas relações e ações para influenciar um grupo social, sobrepondo à própria vontade a qualquer oposição, protesto ou relutância.

Pelas possibilidades que as relações democráticas têm provocado na sociedade, as resistências aos atos de imposição têm aumentado, bem como, as pressões contra a sobreposição do governo. Este impõe, mas o instrumento das eleições realizadas nesses últimos meses de 2014 pode ser compreendido como um mecanismo realizado de forma mais consciente. Assinala que a sociedade, em particular, a classe do professorado, conseguiu reagir, ir às ruas contra as ações e desvalorização do governo. A derrota do governo para governador do estado do Tocantins, talvez seja uma das prováveis respostas dos docentes a estas formas de poder e domínio.

A autonomia administrativa implica na livre escolha, por meio de eleições diretas e ou concursos para o preenchimento das vagas existentes para o exercício profissional. Embora na rede estadual brasileira o concurso público seja a exigência legal, para professores e administrativos, e praticamente 80% são concursados, ainda existem os contratos temporários, não somente para os cargos comissionados como para profissionais administrativos, agora na figura do animador da escola em tempo integral, que têm o mesmo significado dos contratos de professores da rede municipal de educação.

Estes profissionais contratados representam uma moeda política partidária, que, como moeda traz a tona a forte relação de trocas, não a “simbólica” como nos aponta Pierre Bourdieu (2007), quando em sua obra *“A economia das trocas simbólicas”* teorizou sobre a organização do campo simbólico que pode ordenar o mundo natural e social por meio de representações, discursos e mensagem com o objetivo ideológico e político de legitimar o regime de dominação, mas uma troca real e concreta por meio das, “vantagens financeiras e empregos versus o voto próprio e dos familiares”.

A falta de autonomia para promover mudanças na rede estadual converge com a ausência de autonomia financeira e administrativa e dependência da gestão municipal da rede de ensino municipal no Brasil, bem como as constantes alterações nos planos e modelos de gestão com informações e exigências divergentes na rede estadual de ensino convergem para as discontinuidades dos trabalhos por mudanças de gestores. Um ritual político partidário que acontece em um período, logo após as eleições, que causa insegurança ao sistema escolar e consequentemente ao processo de ensino aprendizagem.

A falta de formação continuada mencionada pelos gestores brasileiros fica em oposição à escola francesa, que realiza a formação continuada de forma constante, permanente por meio dos encontros planejados com a Inspeção Pedagógica. Neles são



discutidas as questões e dificuldades dos professores no seu dia a dia, ao mesmo tempo em que trabalham textos teóricos que os subsidiam nesses aspectos. A falta de reconhecimento à categoria e baixos salários é fato citado nas duas realidades educacionais dos dois países. Entretanto, a falta de reconhecimento e desvalorização da categoria por parte do Estado pareceu nos discursos da realidade brasileira, estar mais voltada para a questão da carreira e dos salários. Já na realidade francesa não houve uma ênfase na questão salarial e sim uma desvalorização como profissionais, principalmente por parte dos alunos.

Quanto à disparidade no nível do aluno, citada como uma dificuldade na gestão da escola francesa percebe-se nesse mencionar, uma demonstração de preocupação e cuidado com a aprendizagem dos alunos na idade certa. Tema que não foi citado pelos gestores brasileiros, embora no Brasil exista um programa denominado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) criado em 2012 com objetivo de diminuir essa defasagem, e garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente.

Discussão que carece de maiores desdobramentos, tendo em vista que a questão do analfabetismo em nossas escolas é temática a ser trabalhada e meta a ser vencida até 2020 pelo Plano Nacional de Educação.

Nessa convergência entre o repasse da responsabilidade da educação dos pais para a escola, tanto no Brasil quanto na França é uma discussão que aqui não cabe prolonga-la, pois é uma temática de importância singular, complexa e merece longas discussões posteriores. E porque assim expressamos, porque estas duas instituições, família e escola, têm conflitos no exercício de suas funções em decorrência das novas configurações que ambas têm tomado na sociedade em tempos da modernidade<sup>12</sup>.

Cada uma delas tem mudado e estão sendo obrigadas a viver e conviver com suas novas estruturas. Se antes a educação primária, que prepara os primeiros passos para viver em sociedade era papel da família, hoje passou a ser responsabilidade também do Estado<sup>13</sup> e

---

<sup>12</sup> Segundo Bauman (1999 e 2004), o que mudou foi a “modernidade sólida”, que cessa de existir, e, em seu lugar, surge a “modernidade líquida”. A primeira seria justamente a que tem início com as transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida cultural e político. Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perde consistência e estabilidade.

<sup>13</sup> O Estado aqui entra como a instituição que tem a função de garantir a ordem e o bem estar social, assegurando a segurança, proteção e assistências à sociedade. Nesse sentido dotado “de poder” inclusive para o controle da vida privada.

da Escola. Nesse sentido a escola que antes tinha a função da formação pedagógica, da transmissão de saberes dos sujeitos, hoje o faz, mas também com a função acrescida da socialização primária que é aquela de integrar a criança no mundo social. Aquela socialização que ensina a criança a sair do centro das atenções de sua família para aprender a conviver, a respeitar, a se sentir no lugar do outro.

Para a escola foi atribuída mais funções como a de trabalhar os valores culturais, novos conhecimentos e os saberes produzidos pela própria sociedade. Mas este cabedal de conhecimentos também traz em sua essência muitas contradições em decorrência das mudanças que ocorrem no percurso do processo de educação, podem ser mudanças que as próprias famílias não aceitam, e a reação pode ser a de investir contra a escola, professores, ou de repassar a responsabilidade educativa para esta instituição.

É como mencionam os gestores franceses “Alguns pais contribuem ativamente para a educação e à educação de seus filhos, estabelecem uma verdadeira colaboração com os professores; estes são os atores da vida escolar de seus filhos. Mas outros descarregam muitos problemas e responsabilidades sobre os professores, tornando-os responsáveis pela educação (pais) de instrução e até mesmo do fracasso de seus filhos”. “Alguns pais esperam que os professores desempenhem um papel de psicólogo, terapeuta da fala com relação aos seus filhos.” “Já outros pais se recusam a tratar porque os coloca frente aos seus próprios problemas ou seus erros. Estes pais negam ou recusam tomar providências apropriadas.”

Para o autor Charles Melman (2008) essas discussões e conflitos sobre as responsabilidades educativas é uma falha estrutural na chamada educação escolar, social e moral e hoje está no centro das discussões. Portanto, cabe às instituições educadoras, família, escola e estado estabelecerem a parceria como princípio maior, no sentido de acolher, entender a criança, o jovem que educam, para viver com equilíbrio na sociedade.

#### **4.4. Dificuldade para colocar os saberes aprendidos em prática**

##### **Dialogando e interpretando o fenômeno quatro (4)**

A fragilização das formas de trabalhar os saberes com os alunos da rede estadual por razões do comodismo, estagnação e instabilidade dentro do processo ensino aprendizagem nos remete primeiramente ao pensamento de Charlot (2005) quando se refere “as relações de

---

saber”, como aquelas que envolvem as relações do aprender que ocorrem entre os professores e alunos quando compartilham atividades, conteúdos e competências, escritas, formas relacionais e também outras relações que o sujeito estabelece, para adquiri-lo.

Por esta razão quando este processo sofre instabilidades e fragilidades, as oportunidades de sucesso escolar podem fracassar, pois os professores precisam de um clima, de um espaço aberto, acolhedor, propício e seguro para desenvolver seu planejamento de ensino. Para que a aprendizagem ocorra, é preciso que os gestores tenham segurança e autonomia para colaborar no processo de ensino desencadeado pelos professores e não vejam, como relataram, seus ideais de educar, frustrados.

Uma escola fragilizada abre espaços para inserção de objetivos diversos e interesses outros, como acontece na rede municipal de ensino, conforme citado pelos sujeitos pesquisados, nela os políticos partidários encontram lugar para interferirem na dinâmica da gestão, que oficialmente se diz e luta para ser democrática.

Uma escola frágil acaba tendo que conviver com a situação de ter em seu quadro funcional os contratos de professores como moeda política partidária na rede municipal e com o corporativismo político e partidário interfere na gestão estadual.

São questões que colocam em cheque a organização administrativa, burocrática e de poder com as reais possibilidades de um processo democrático e de aprendizagem. Colocam em cheque a capacidade da escola, enquanto instituição e de seus gestores em equilibrar forças de poder e o desenvolvimento efetivo e eficaz do processo de ensino aprendizagem, de alinhar a importância social da escola aos seus fins educacionais.

O que se espera é que a instituição escolar trabalhe os conteúdos escolares e extraescolares, no sentido da construção dos conhecimentos e transformação social e cidadã dos alunos que lá estudam. Uma gestão democrática onde seus gestores escolares consigam ir além do poder burocrático, institucional e dominador para garantir a organização de suas ações administrativas, no sentido de contribuir com seus alunos na apropriação dos saberes e da sua cidadania.

As relações de poder impostas pela burocracia, institucionalização, aliadas as interferências políticas locais e regionais, matizadas de ações coronelísticas, são contextos cristalizados e enraizados que mantêm velhos padrões na gestão escolar. Motivos que ainda impedem a promoção das mudanças necessárias aos diálogos e interações internas nas instituições escolares na rede estadual e municipal, na educação deste município e de muitos brasileiros.

A crescente sobrecarga de atividades atribuídas, ultimamente às tarefas dos professores, dos gestores e da escola, refletem, em parte, as condições de vida que as famílias enfrentam em decorrência das demandas do trabalho e da vida moderna. Por essa razão, deixam de colaborar no acompanhamento dos filhos, nas leituras e tarefas escolares. Além desses problemas com o pai e a mãe ausentes dos lares, os filhos têm ficado mais suscetíveis ao aumento das possibilidades de serem corrompidos pelos problemas como álcool e droga, que interferem no desempenho do aluno na rede estadual de ensino, tanto dos brasileiros quanto dos alunos da escola francesa.

A sobrecarga para o gestor da escola elementar francesa se relaciona, sobretudo porque este profissional é professor durante quatro dias na semana e ser gestor em apenas um destinado para atender as demandas administrativas para tratar todo o trabalho solicitado pela instituição. Segundo eles é muito difícil acham que deveriam ter um espaço do seu tempo para questões pessoais, afinal não gostariam de levar tarefas da docência para fazer em casa.

É sobrecarga também porque faltam recursos, tempo e pessoas para o equilíbrio entre trabalho e administrativo e pedagógico.

Um dos gestores mencionou uma idiossincrasia que é importante ressaltar: a falta de tolerância, espírito de coletividade e resistência a não nativos na sua escola estadual brasileira. Um comportamento bem típico de sociedades tradicionais que cultuam valores muito arraigados, por isso, tem dificuldade de se adaptar ao novo.

Outro aspecto decorrente da resistência a não nativos também tem a ver com o corporativismo regional relacionado ao bairrismo onde a tônica é a permanência dos mesmos círculos de pessoas onde circula o poder. A história cultural desse município, segundo Costa (2008, p.164) traz dados de que o poder local é governado, praticamente pelas mesmas famílias há mais de cento e setenta anos, ou seja, de 1885 a 2008. Um poder local que mantém a cultura de domínio refletido em todos os setores, incluindo a escola, como se pode registrar nessa investigação em questão.

#### **4.5. Saberes Utilizados na Gestão**

##### **Dialogando e interpretando o fenômeno cinco (5)**

Os saberes utilizados pelos gestores tanto brasileiros quanto franceses perpassam pelo abrir a instituição escolar à comunidade. Quando assim o dizem, a compreensão é a de um abrir que tenha o desejo da presença, participação e envolvimento da família e da

comunidade, nos planejamentos e na vida ativa da escola. Contudo a prática da participação da família na escola brasileira tem revelado outros significados e interpretações por ambas as partes.

A participação das famílias na rede municipal de ensino, considerando que 90% estão nas comunidades do campo, a postura dos pais é de ajuda no que podem e compreendem do processo educativo. Há uma instabilidade nessa relação escola e família devido à fragilidade do trabalho das famílias. O número de alunos das escolas do campo é pequeno e muito variável. Por essa razão muitas salas de aulas podem fechar no decorrer de poucos anos. Basta que algumas famílias mudem ou os alunos evoluam para níveis mais adiantados do Ensino Fundamental ou Médio que essa escola corre o risco de fechar. Com essa fragilidade os gestores têm dificuldade de chamar professores concursados, caso chame estes se tornam efetivos. Se fecharem as salas de aulas, estes professores ficam sem lugar de trabalho.

Outra questão que os gestores municipais partilham com as famílias é a impotência para solucionar problemas que são da ordem estrutural do município, como transporte, merenda, material escolar, e melhores condições da escola, além das condições de extrema pobreza e abandono das administrações, tanto local quanto estadual.

Também foi mencionado pelos gestores municipais de que as famílias quase não participam da vida da comunidade local, tendo em vista que moram no município e não na sede da cidade. Acabam por sentir um tanto excluídos das atividades da comunidade e de muitos direitos que a gestão democrática prevê como garantidos.

A participação das famílias nas escolas da rede estadual perpassa por muitos discursos, inclusive na apresentação de cada uma delas, para receber o Prêmio Gestão. Nas biografias das escolas encontramos que as mesmas fazem “Visitas domiciliares, mantêm conversas informais com as famílias mostrando a importância do estudo na vida dos alunos, elevando a autoestima e o potencial dos mesmos”. Há incentivo à participação dos mesmos nas atividades extraclasse e eventos escolares como: gincanas, jogos intercalasses, desfile, palestras, eventos culturais, olimpíadas e outros. Realizam Conselho de Classe bimestralmente com participação de alunos, pais, professores e equipe gestora e pedagógica.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico – PPP, dizem que buscam melhoria e efetivação do processo por meio da promoção de um ambiente democrático que envolve a participação de toda comunidade escolar para atender os dois objetivos estratégicos: melhorar os níveis de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos, além de modernizar a gestão democrática.

E a alegação que os gestores da rede estadual apresentam é a de que apesar desse esforço pela participação das famílias, elas pouco participam da vida da escola. A maioria dos pais participa somente no que diz respeito, a saber, se os filhos estão bem na escola, mas não influenciam nas discussões do PPP da escola.

Por outro lado estão as famílias que dizem que vão à escola sempre que são chamados e que ajudam sempre e no que sabem. Para alguns professores que conversamos no período de observação nas escolas, o que existe mesmo é uma participação frágil, em virtude do pouco tempo que alguns pais alegam ter, outros não vão por não saber acompanhar as atividades dos saberes. Mas ainda há um terceiro grupo dos que jogam mesmo a responsabilidade total nas “costas da escola”.

Portanto os dados têm revelado que a participação da família na escola tem sido apenas de fachada frente às possibilidades democráticas, pois a presença dos pais neste tipo de planejamento e atividades intra-escolares se apresenta frágil e sem a devida representação. As razões da não efetividade precisam ser investigadas para que haja um maior investimento pela não eficácia deste instrumento que nasceu escolar, pensado e estruturado dentro de uma lógica democrática.

A participação das famílias nas escolas francesas ocorre por meio de uma dinâmica bem diferenciada da brasileira, tendo em vista o nível de escolaridade dos pais e do interesse dos mesmos no processo de ensino aprendizagem. Nesse aspecto existe um caderno de acompanhamento das atividades que tramita entre o aluno, a escola e os pais, pois o processo de aprendizagem é um assunto que é levado muito a sério pelos pais, há um controle rigoroso (com as exceções dos pais que não assumem junto com os filhos) nas tarefas de casa. A participação mencionada pelos gestores franceses, um tipo de abertura que inclui também a disposição da escola em buscar outras formas para que o aluno aprenda, por isso dizem que há abertura a adaptações de alunos e situações especiais.

Pelos discursos dos gestores, tanto brasileiros quanto franceses, é perceptível o esforço e tentativas de acertos, de relações de entendimentos com objetivos de melhoria da educação e do processo ensino aprendizagem, nesse caminhar estão presentes os conflitos, o jogo de responsabilidades e buscas de culpados entre famílias, escolas, professores. Para estas situações Charlot nos chama atenção quando aponta que “nem alunos, nem as famílias, nem os professores são culpados, são vítimas que têm o mesmo adversário: uma sociedade injusta, desigual que abandona a escola e não valoriza suficientemente seus professores”. (2005, p. 82).

Frente a esta desvalorização por parte da sociedade, são os próprios gestores que dizem tomar iniciativa de valorizar e reconhecer os profissionais do seu segmento, quando nas situações exigem o opinar, fazer escolhas, ser flexíveis, saber ouvir, indignar-se com injustiças e desrespeito; traçar ações para amenizar dificuldades e buscar estudo como suporte teórico.

Esses saberes mencionados pelos gestores brasileiros evidenciam a coesão dos mesmos em busca da valorização da sua própria classe, assim como buscam os gestores franceses no sentido da valorização da classe e trabalho solidário entre as animatrices. A exceção desses últimos é que este apesar de não terem a autoridade para traçar ações para amenizar dificuldades e buscar estudo como suporte teórico, (que é função da Inspeção acadêmica) contribuem com os colegas professores como mediadores nos conflitos entre família e professores.

Há no viés entre as funções dos gestores brasileiros e franceses a questão da “hierarquia”<sup>14</sup> e “autoridade” que diferenciam para algumas situações. Por exemplo, para os gestores franceses há um reconhecimento de status do gestor da escola primária, sem, contudo, haver a existência de hierarquia. Estes têm o status de gestores, sem a autonomia e nem autoridade para adentrar qualquer sala de aula para intervir em algum procedimento que considerar não conveniente. Mas se há algum problema com relação aos pais são eles, os gestores que precisam mediar às situações.

Segundo as gestoras francesas entrevistadas, a relação de mediação entre pais e professores é a postura esperada entre os pares, de acordo com as funções previstas pelo Ministério da Educação. Já na relação com os colegas entre si, no que refere ao status é tranquila, na medida em que o gestor não interfira na dinâmica da sala de aula, pois cada professor realiza suas atividades docentes com a devida independência. Disseram-nos que quando desejam realizar projetos coletivos dentro da escola é preciso muito tato e diplomacia para sensibilizá-los a participar.

Há, portanto, por parte dos gestores a consciência de seus limites de atuação e poder para a tomada de decisões que forem necessárias, dizem optar pelo diálogo. Mesmo assim ainda ocorrem algumas situações indesejadas.

---

<sup>14</sup> Hierarquia - Conceito que possui várias significações dentre elas a Ordenação de elementos em ordem de importância, podendo significar também, mais especificamente a: 1) distribuição ordenada de poderes; 2) Graduação das diferentes categorias de funcionários ou membros de uma organização, instituição ou igreja, entre outros (WIKY, 2014).

Diferentemente estão os gestores brasileiros que possuem a hierarquia no sentido de fazer parte de uma categoria de funcionários membros de uma organização (escola) quanto ao estar na mais alta posição na ordenação de poderes dentro da instituição. Essa função de gestor lhe proporciona a posição de poder e importância lhe conferindo o status de mando, de interferências administrativas e pedagógicas dentro da escola. Por esta razão, este cargo é utilizado também para auxiliar na manutenção e exercício de poder de outros como o governo do prefeito e do governador.

Os gestores brasileiros mencionaram nas idiossincrasias que os saberes aprendidos lhe proporcionaram a utilizar a “Diferenciação entre interesse público/privado e agir para libertação e transformação. Formação para o aluno crítico para o exercício da cidadania, reflexivo, participativo e autônomo”. Com a menção sobre aprendizado do “agir para a libertação e transformação” e a formação do aluno crítico, reflexivo para o exercício da cidadania, demonstram saberes sobre os fundamentos teóricos de base teórica Freiriana que são trabalhadas na academia, portanto, suas relações como os saberes lhes permitiram entrar em mundo novo de conhecimentos, e esse entrar no mundo novo lhes permitem reestruturar sempre as relações consigo mesmo e como os outros. Portanto, conseguem fazer muitas investidas para avançar em seu trabalho que demanda por princípios democráticos.

Com a exposição das várias aprendizagens e saberes que os gestores disseram utilizar em suas escolas, há a evidência de que houve uma apropriação de vários saberes e práticas que se tornaram interiorizadas, saberes que fazem parte do patrimônio humano, mas que quando foram assimilados por eles se tornaram saberes construídos pelo seu “eu epistêmico”, e ao serem trabalhados nas ações e práticas da gestão escolar se tornaram saberes do “eu empírico”. Houve, portanto, uma apropriação, e o dotar de um sentido para a utilização desses saberes no trabalho da atividade prática.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o agir dos homens em qualquer sociedade coloca em evidência a história das lutas e conquistas humanas, razões para que algumas sociedades consigam avançar mais que outras, nos estágios de efetivação da democracia. E a gestão das escolas não é uma instância deslocada desse movimento social, portanto perpassa também pelas mudanças paradigmáticas da sociedade.

Um olhar sobre a dinâmica dos sistemas escolares entre Brasil e França nos faz afirmar que as histórias educacionais entre estes dois países são bem diferenciadas, em virtude dos estágios de suas histórias e de lutas pela democracia. A gestão escolar de cada país apresenta características marcadas por seus movimentos sociais, portanto a França traz em seu sistema de ensino as marcas das transformações. Até 1762 a educação teve a orientação das congregações religiosas da Companhia de Jesus que foi suprimida por uma nova concepção que acionava a presença do Estado no direcionamento da educação pública.

Em alguns teóricos como Jean Jaques Rousseau com seus escritos no Contrato social (1778) e Luiz-René de Caradeuc Charlotais (1763) apud Luzuriaga (1959), se constata as ideias da nova concepção, onde o ensino religioso deveria ser substituído por uma educação civil, preparando as novas gerações para as funções do estado. Houve avanços e retrocessos no ínterim da história da educação francesa, mas é a partir da Terceira República que o sistema educacional se reveste na posição de grande colaborador da reconstrução da sociedade, e implantaram uma gestão democrática com forte organização em níveis e seleção que permanece nos dias atuais, embora a exclusão escolar ainda permaneça por meio de outros mecanismos.

Com relação à gestão das escolas é a partir da década de 1980 que países como Canadá, Estados Unidos, Austrália se voltam para a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola por meio da gestão colegiada dentro dos sistemas públicos de ensino.

Como o processo democrático é uma construção que traz em seu bojo a história social de cada país, e nesse caso, a história da democracia do Brasil é muito recente. E os mecanismos que constituem esse processo demonstram que ainda temos muito de trabalhar para que conquistas cidadãs se instaurem nas instituições e dentre elas as escolas.

É importante salientar que a Constituição Brasileira de 1988 trouxe chancelas importantes para a educação. Durante o seu processo de consolidação vem modificando realidades regionais brasileiras no tocante às conquistas democráticas. Mas existem questões

específicas de regiões, sobretudo, como a norte e nordeste, que cabem reflexões sobre a persistência das características do coronelismo, do alto índice do analfabetismo, o pouco desenvolvimento econômico e educacional.

Embora os sujeitos pesquisados no Brasil digam que a formação acadêmica na graduação e em outras experiências tenha oferecido uma fundamentação para posturas mais democráticas, a forma do sistema político local e regional, muitas vezes, interfere de forma negativa nas ações desses profissionais.

Como nossa indagação de pesquisa tinha uma desconfiança com relação ao discurso democrático nas escolas e as possíveis interferências de poder político que pudessem trazer ou não consequências para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas desse município, tentaremos responder as questões iniciais que formulamos como pressupostos:

Para além das pressões avaliativas que, das relações de poder exercidas dentro das instituições escolares e das interferências políticas partidárias no processo de ensino brasileiro, os relatórios para o Prêmio Gestão, trazem dados de que as escolas com seus gestores conseguiram realizar muitas atividades pedagógicas, educativas e de sucesso, e os últimos dados do IDEB trazem percentuais de pequenos avanços na aprendizagem dos alunos.

Segundo os dados dos inventários, nos saberes utilizados na gestão, houve evidências de que os gestores procuram regular as relações institucionais e estão atentos a parte pedagógica e lutam apesar das dificuldades, apontadas na quarta questão, para que seus objetivos sejam alcançados.

Ainda observando os dados do relatório Prêmio Gestão para responder aos pressupostos, os gestores trabalham com vários projetos não somente para motivar e mobilizar os alunos para a aprendizagem e saberes, como também exercitam os seus saberes pessoais construídos em suas experiências de formação na resolução de questões que dificultam a aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido podemos citar a preocupação dos gestores e escola com problemas de distorção idade-série; abandono na EJA; decréscimo do IDEB nos últimos anos; reprovação em Língua Portuguesa e Matemática (leitura, escrita e produção textual, cálculo e raciocínio lógico). Com as ameaças externas como o uso de drogas lícitas e ilícitas, que têm aumentado a violência; dificuldade do transporte escolar no período chuvoso; dificuldade de retornar as aulas depois da licença maternidade (EJA).

Outras ações e Projetos como “Escola, Família e comunidade” que visam aproximar mais as famílias do cotidiano escolar; o projeto “Cordel e Companhia – O Mundo da Literatura”, Projeto “Educação não tem cor”, se constituem como um trabalho

interdisciplinar, com o intuito de romper com os preconceitos, resgatar cultura e descobrir novas formas de linguagem e sensibilidade, que atinjam as raízes no nosso imaginário, palavras, atividades, comportamento, valores, crenças e emoções, dentre outros.

Outras citações de conteúdos trabalhados com a intencionalidade de desenvolver habilidades individuais e coletivas, inclusão dos alunos nas tecnologias digitais, e participação de atividades na comunidade, evidenciam uma preocupação com o vivenciar de princípios de uma gestão mais participativa e cidadã.

Constata-se que esse trabalho pedagógico tem sido permeado de dificuldades, que em grande parte, se situam nas permanências e resistências da cultura local em manter alguns mecanismos de poder político-partidário. Estes, apesar de estarem mais enfraquecidos, pelas pressões de uma sociedade mais atenta à democracia, ainda persistem e impedem muitos avanços para uma dinâmica escolar mais desenvolvida, participativa e atenta a qualidade desejada por todos.

No estado do Tocantins muitos gestores fizeram especialização em Gestão Escolar oferecida pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Entretanto, alegam que os seus saberes têm pouco impacto frente às posições de poder dos políticos. Sabem que as mudanças dos processos decisórios devem perpassar pela descentralização, pelo compartilhar de responsabilidades entre os que atuam dentro da escola, envolvendo a comunidade civil, inclusive no planejamento participativo.

Além das respostas desses pressupostos iniciais, outros dados importantes precisam ser evidenciados, tais como os saberes dos gestores, tanto brasileiros quanto franceses se mesclam entre os aprendidos na academia, nas experiências coletivas e profissionais. Embora os gestores de ambas as realidades não tenham feito um curso específico para gestão escolar, os conhecimentos aprendidos na universidade contribuem bastante para compreenderem a realidade dos alunos e das suas famílias.

Os conhecimentos aprendidos na Universidade, tanto para os gestores na França quanto no Brasil, também contribuem para a atuação dos mesmos em suas funções dentro das escolas. Inclusive os conhecimentos nas áreas da psicologia colaboram na identificação dos problemas que muitos alunos apresentam no processo de aprendizagem, eles clarificam muitas situações, contudo, não dá condições de resolução, tendo em vista que deverão ser os profissionais específicos da área que deverão atuar. Também os conhecimentos de sociologia, história da educação contribuem para a compreensão das realidades dos alunos e suas famílias, nos aspectos sócios históricos e econômicos, sobretudo no caso da realidade brasileira.

Apesar de todas as contribuições das disciplinas acadêmicas, dos saberes aprendidos em outras experiências e com outras pessoas, é preciso retomar a importância da atividade e o sentido que estes saberes têm na vida desses gestores. Se “Somente haverá aprendizagem se houver uma coincidência, o encontro entre atividade e o sentido”, como nos afirma Charlot (2013, p.144) ainda é preciso levar em conta que os saberes aprendidos na socialização primária são referências constituídas e sedimentadas e exercem forte influência nas ações dos sujeitos, como nos afirma Bourdieu (1996).

O que ficou evidente é uma dinâmica permeada pelo conflito entre os saberes aprendidos com seus familiares, tais como valores, solidariedade, diálogo, partilhas, respeito ao outro, e o seu agir como gestores numa sociedade competitiva, individualista, que tem a burocracia e a institucionalização como ferramentas de controle do poder.

Evidencia-se um descompasso entre os dois processos: a construção que eles elaboraram em seu “eu epistêmico” e o agir influenciado pela institucionalização da administração, pelas relações, discursos pressões de poder que se entrelaçam nessa dinâmica do gestar.

O conflito é alimentado, portanto, pelos saberes aprendidos com as famílias dos gestores que continuam exercendo influências, mesmo que indiretamente, e o seu fazer, que é pressionado pelos diferentes mecanismos da sociedade e o coletivo institucional, que apesar de fazerem um discurso pela participação, entendimentos e princípios democráticos, vêm sempre carregado de pressões, falta de autonomia, e tensões, especificamente nessa sociedade em estudo, onde a cultura local e estadual patrimonialista, continua ainda fazendo-se prevalecer com mecanismos dominadores de poder.

E ao mencionarem os saberes aprendidos nos fundamentos teóricos das disciplinas supracitadas, aliadas com as experiências com outros, e às suas atividades de gestar, a construção do “eu empírico” se mescla com “eu epistêmico”, pois os saberes empregados no fazer das atividades de gestar que fazem parte do “eu empírico” estão fundamentadas pelo eu construído na relação do “eu epistêmico”.

No caso brasileiro em que os gestores precisam atuar nas dimensões (pedagógica, administrativa e financeira) a falta da formação específica para a gestão escolar que os forme, e os prepare para atuar nessa tripla dimensão dificulta muitas vezes, o alcance da eficácia de suas ações, e até os coloca numa situação de ingenuidade administrativa, mediante as estratégias políticas neoliberais que refletem no próprio orçamento de sua escola e ou nos programas que a escola acata para desenvolver.

Diferentemente está à situação dos gestores franceses dos níveis fundamentais CP ao CM2 que precisam gestar apenas as questões pedagógicas, e encaminhar as questões administrativas e financeiras para a Inspeção Pedagógica, afinal são os mediadores entre a escola e o Ministério da Educação.

Nesse sentido a função de gestor das escolas brasileiras é muito mais complexa, pois requer do gestor da escola estadual mais saberes para atuarem nessas dimensões da gestão escolar, que aliadas às situações enfrentadas predominantemente pelos gestores escolares da rede municipal, têm que enfrentar às situações de interferências políticas partidárias que desestabilizam as ações escolares em andamento.

Estas interferências, posturas de poder e domínio que se manifestam, seja em situações às vezes pouco visibilizadas, herdadas de um governo de poder político local, com resquícios coronelísticos, seja pela própria exigência da dinâmica social com o foco neoliberal, também oprimem por meio das exigências cotidianas para a realização dos projetos e da avaliação em grande escala.

Para que este *modus operandi* de domínio e de poder impositivo seja modificado é necessário mais que uma conscientização pedagógica que definimos como estar ciente do seu agir, de suas posturas de seus conhecimentos e saberes técnicos e profissionais a partir de sua formação intelectual aprendidos na academia, com outros e nas experiências cotidianas. É necessário que a conscientização política esteja aliada à conscientização pedagógica de forma consistente e constante. Assim os princípios democráticos e de cidadania poderão ser conquistados e vividos paulatinamente rompendo com este tipo de poder que não dialoga, partilha, ouve e tão pouco entra em entendimento por uma convivência democrática.

Os gestores brasileiros têm uma tarefa muito séria com relação às escolas que gerem, a de contribuir para que suas ações e as dos professores com quem trabalham, possam estar constituídos de uma formação com competência técnica e política que evidenciem saberes de conteúdos e metodologias eficazes, mas também um compromisso político com o romper das ideologias dominantes instaladas pelos micro poderes no interior das instituições escolares.

Porque essa junção de conscientizações? Porque a compreensão sozinha não é o bastante para mudar essa realidade social, impregnada de situações onde o poder e o domínio aparecem e dilui a fortaleza da ação que os saberes trazem em seu bojo. Charlot (2013 p. 148) nos assinala muito claramente que o objeto do pensamento muitas vezes é diferente do referente vivido, nesse sentido entendemos os descompassos por que passam os gestores diante dos seus saberes e a realidade vivida nas escolas na referida função.

Por isso, o aprendizado dos saberes e das táticas para subversão da realidade de poder é importante na função de gestar uma instituição escolar, além da busca de superação da lógica imposta pelas políticas neoliberais e do capital que têm transformado a educação em formação mecanicista e processo de adestramento da mão de obra que a tornam colaboradora da vulnerabilidade social e econômica, como nos afirma Mészáros (2008, p. 55).

Os gestores brasileiros continuam, portanto, vivendo as ambiguidades e conflitos em equilibrar os seus saberes construídos em sua formação acadêmica a partir dos princípios de uma gestão democrática e o seu gerir com as recentes práticas democráticas que tateiam e se esbarram com as relações de poder incrustadas e mescladas de dominação existentes nas realidades escolares.

A proposição da subversão das táticas pelos gestores, como propusemos anteriormente poderá ser uma dos caminhos alternativos para a superação da dominação do poder local, mas só será efetiva se os gestores tomarem consciência dessa ambiguidade e lutar por superá-la em cada ação, mesmo correndo o risco de serem demitidos, de ter que reiniciar projetos anteriormente desativados.

O importante é conhecer, entender esses processos de dominação, poder e tensões para enfrentar o dia a dia. Somente dessa forma poderão conseguir mudar algumas trajetórias da escola para uma rota mais autônoma. Ai se encontra o sentido da construção e consolidação da gestão democrática e da cidadania própria e dos sujeitos que convivem dentro da escola, sejam os alunos, pais, professores e funcionários.

Foi possível compreender os gestores sobre a utilização de seus saberes por uma melhor gestão e os inúmeros fatores que interferem nessa prática de gerir as escolas. Receitas de como enfrentar essas ambiguidades e conflitos não as tínhamos, tendo em vista a dinâmica fluída da modernidade<sup>15</sup>, nos termos de Bauman (2003); mas tínhamos como pensar juntos sobre táticas possíveis para avançar na perspectiva democrática, participativa e cidadã.

Afinal, um gestor compromissado desperta o sentimento de igualdade no âmbito educacional na tentativa de reduzir a intimidação, além das possibilidades de ajudar as pessoas a sentirem-se num plano de igualdade com seus pares e condições de trabalho. Com isso contribui para o bem-estar e eficácia do grupo. O seu pensar deve sempre repousar sobre

---

<sup>15</sup> No seu livro *Modernidade Líquida* (2003), o autor Zygmunt Bauman reflete sobre as mudanças que a sociedade moderna atravessa na insegurança das relações individualistas que afetam a convivência no trabalho, na família e comunidade e ainda é permeada por dois fatores: tempo e o espaço, que deixam de serem concretos e absolutos para serem líquidos, relativos e fluídos.

as consequências que a intimidação pode criar, como: o sentimento de desigualdade entre os membros do grupo, a redução da produtividade e participação, indiferença nas relações interpessoais, queda na eficiência do trabalho e no desejo de estar em grupo trabalhando em prol do mesmo objetivo.

O pensar e o agir do gestor devem estar voltados para as contribuições e avanços que podem advir da percepção que se deve ter diante do caráter do poder impositivo dominador, que tende a dissolver as tentativas de mudanças no interior das instituições escolares. Nesse aspecto, o sentido do recomeçar, refazer, retomar é sempre necessário nas posturas e iniciativas pedagógicas, para que as mesmas sejam redirecionadas para perspectivas mais inclusivas, participativas e cidadãs, produzindo um movimento como nos aponta Manoel Castelles<sup>16</sup> (2014) numa constante interpelação ao mundo que é visto como o horizonte de todos os horizontes.

Mas, esse mundo é ao mesmo tempo concreto, histórico, cultural, e exige que os fenômenos sejam interpretados e reinterpretados perspectivamente, e jamais dados como acabados ou ter chegado ao sentido pleno.

Finalizamos aqui nessa edição, o nosso diálogo e interpretações a partir dos dados apreendidos nas duas realidades, e estamos cientes de que não realizamos todas as possibilidades de diálogos possíveis, mediante a riqueza de evidências, contudo, pretendemos continuar nosso trabalho com esses dados em um tempo mais alongado e distanciado do fenômeno. Deixamos estes dados públicos, em aberto para que novas investigações sejam feitas tendo em vista as novas configurações que são desenhadas na sociedade.

*Queremos apenas ser um caramujo de mudanças que deixa rastros luminosos, carregados de dados e de investigações cotidianas, em prol dos processos democráticos e da cidadania em nossa Aldeia<sup>17</sup> que podem ser rastros também da sua!*

---

<sup>16</sup> [www.youtube.com/watch?v=k6igRPF0m7M](http://www.youtube.com/watch?v=k6igRPF0m7M)

<sup>17</sup> Aldeia no sentido de Leon Tolstoi (1828-1910) quando se referiu a “Fale de sua aldeia e estará falando do mundo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática: O sentido da Escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas Desperdiçadas**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Jorge Zahar Editor 2004.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Construção de uma relação acadêmica com o saber na formação de professores no ensino superior**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, p. 119-130, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior Privado, Relação com o saber e Reconstrução Identitária**. 290f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa com estudantes do ensino superior: questões metodológicas para a Sociologia da Educação**. In: Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação, 2008, João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba/International Sociological Association, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes, experiência e subjetividade: Uma abordagem a partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot**. In: IV Simpósio Trabalho e Educação. Gramsci, política e educação. Belo Horizonte, 2007.

BICUDO, Mª Aparecida & ESPÓSITO, Vitória Helena. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BICUDO, Mª Aparecida E CAPPELLETTI, I. F. (Orgs). **Fenomenologia uma visão abrangente da Educação** São Paulo: Olho d'água, 1999.

BICUDO, Mª Aparecida E ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs). Joel Martins...**Um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOBIO MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. I e II. 12ª ed. Brasília: Editora UnB, 2004.



BOGDAN, Robert. C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. São Paulo: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Maria Côrrea. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A economia das Trocas Simbólicas**. Introdução, Organização e Seleção de Sergio Miceli) São Paulo: Perspectivas 2007. (Coleção Estudos: 20/dirigida por Guinsburg).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: (Lei 9.394/96)/apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARLOT, Bernard. **O conflito nasce quando o professor não ensina**. Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, Edição 195. Outubro 2006. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>>

CHARLOT, Bernard. **Ensinar com significado para mobilizar os alunos**. Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, Edição 223. Junho 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bernard-charlot-ensinar-significado-mobilizar-alunos-476454.shtml>>

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. (org). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15-31.

\_\_\_\_\_. **A relação teoria-prática**: um espaço pedagógico e ético. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (org). O Lugar do Professor na Pesquisa Educacional, Editora Universitária Leopoldianum, 2005a, p. 37-42.

\_\_\_\_\_. **Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir**: nouvelles fonctions de l'université ? In: Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation psychologues de France, Le défi de la réussite, Sorbonne, janvier 1997a, p. 41-50.

\_\_\_\_\_. **Rapport au savoir en milieu populaire**. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999. 390p.

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

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber na sociedade Contemporânea**: Reflexões antropológicas e pedagógicas. In CENCI, ANGELO Vítório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MUHL, Eldon

Henrique (org). Sobre a filosofia e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Relação com o saber nos Meios Populares:** Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução: Catarina Matos Ed. CHE/Livpsic. 2009.

\_\_\_\_\_. **Da Relação com o saber às práticas educativas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. M<sup>a</sup> José do Amaral Ferreira. Ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CORDEIRO, Rosolinda Batista de Abreu. **Arraias:** suas raízes e sua gente. Goiânia: 1989.

COSTA, Magda Suely P. **Poder Local em Tocantins:** Domínio e Legitimidade em Arraias. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília DF-2008.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Gestão escolar democrática:** a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

EMILIANO JOSE. **História da Cidadania** – Uma trilha de lágrimas. Site Pessoal: Salvador, jul. 2003. Disponível em <<http://www.emilianojose.com.br/artigos.php>>. Acesso em 29 de Novembro de 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2<sup>a</sup>ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 18<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. **Les cycles à V école primaire.** Paris: Centre National de Documentation Pédagogique et Hachette Écoles, 1991.

\_\_\_\_\_. **Uétat de l'école.** Paris, 1991.

FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'information et de la comunication. **Les instituts de formation de maitres-IUFM:** selection des textes officiels. Paris, 1991. (Document d'information, 2).

GADOTTI, Moacir. **Educação:** introdução à pedagogia do conflito. 14<sup>a</sup>ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade**: confrontos e dilemas. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2008.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LUZURIAGA, Lourenzo. **História da Educação Pública**. Trad. e Notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas).

MACHADO, Roberto. **Considerações iniciais**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a. (Primeira “orelha”).

\_\_\_\_\_. **Introdução**: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b. p. VII-XXIII.

MARCONI, Marina de A. & LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. SP: Moraes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. e BICUDO, M<sup>a</sup>. A. Viggiane. **Estudos sobre existencialismo fenomenologia em Educação**. SP: Moraes, 1993.

\_\_\_\_\_. e FARINHA, M<sup>a</sup> Fernanda (orgs). **Temas Fundamentais de fenomenologia**. SP: Moraes. 1984.

MEDINA, C. de A. **Entrevista - O diálogo possível**. SP: Ática, 1986.

MELMAN, Charles. **A família está acabando**. Revista Veja. São Paulo: Editora Abril. Edição 2057. 23 de Abril de 2008. Disponível em <[http://veja.abril.com/230408/p\\_092.shtml](http://veja.abril.com/230408/p_092.shtml)>. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, S. **Introdução**: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MORGATO, J. CARLOS. **Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: em 12 de setembro de 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**. Campinas (SP): Pontes, 1999.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 12ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum em educação. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PONTY, M. Mearleau. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

REZENDE, Lúcia Mª Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ROCHEX, J.Y. *Le sens de L'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo Cultrix, 1978.

SILVA, Luís Gustavo da. **Os processos de dominação na escola pública**. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. **Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição**: entrevista com Bernard Charlot. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas{39}; 15-35, maio-agosto. 2011.

SUÁREZ, Mireya. Sertanejo: “Um personagem mítico”. In: Sociedade e Cultura. Goiânia v1-nº1-jan/jun. 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível. 7ª ed. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1998.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Volume I. Brasília: Ed. UnB, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Política**: Duas vocações (Trad. Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota) São Paulo: Cultrix, 1998.

### Sites Consultados

Contraponto. Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/contraponto/>>. Acesso em: 25 de Outubro de 2014.

Dicionário Michaelis © 1998-2009 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em <[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&pala\\_vra=metodologia](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&pala_vra=metodologia)>. Acesso em: 21 de Julho de 2014.

Manoel Castelles . Disponível em <[www.youtube.com/watch?v=k6igRPF0m7M](http://www.youtube.com/watch?v=k6igRPF0m7M)>. Acesso em: 12 de Agosto de 2014.

Projet Éducatif Municipal. Disponível em: <[www.mairie-ecuelles.fr](http://www.mairie-ecuelles.fr) 2010-2012>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

### Bibliografia Consultada

CHARLOT, Bernard. **Formas do aprender e ‘Conexões de saberes’**: os significados da noção de conexão quando se trata de saberes. In : SILVA, Veleida Abahí (org.). *Conexões de saberes : um desafio, uma aventura, uma promessa*. Aracaju : Editora UFS, 2007, p. 39-55.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 1982.

WEBER, M. **Os tipos de dominação legítima**. In: COHN, G. (org). *Max Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.

## Anexos



Universidade Federal do Tocantins/Universidade Federal de Sergipe  
Pós Doutorado em Educação

Pesquisadora: Dr<sup>a</sup> Magda Suely Pereira Costa  
Supervisor: Dr. Bernard Charlot

### Inventários de saberes nº 01

1-Você durante a sua vida aprendeu muitas coisas, por isso baseado nas questões abaixo, tente responder.

Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim?

### Inventário de Saberes nº 02

Nossas aprendizagens se complementam, constituindo assim um universo que apropriamos sempre que necessitamos. Por isso gostaria que você:

- 1-Mencionasse saberes importantes que você aprendeu especificamente na sua formação acadêmica.
- 2-Mencionasse os saberes aprendidos na formação acadêmica, que estão relacionados com a participação, a democracia, autonomia e cidadania, quais disciplinas enfocaram este aspecto? Como foram trabalhados?
- 3-Você acumulou muitos conhecimentos em diferentes situações e disciplinas, quais os saberes que você acha que são mais utilizados na sua prática de gestão (direção ou coordenação)?
- 4-Mencione os saberes aprendidos nas suas experiências cotidianas dentro do seu trabalho, relacionadas com a participação, a democracia, autonomia e cidadania.

### Inventário de Saberes nº 03

Em todo grupo social registram-se pressões, imposições de uns com os outros, ou sobre os outros, demonstrando que sempre há um nível de poder e um moldar do homem em ambientes históricos de toda a humanidade. A partir dessa perspectiva você:

- 1-Acha que as questões da nossa cultura local influenciam, estão ou não presente na formação de gerir as questões públicas, coletivas e até mesmo as escolas em Arraias?
- 2-Você acha que as instituições escolares dos bairros de Arraias têm em seus gestores (diretores e coordenadores) oportunidades de poder para contribuir na construção de saberes e cidadania dos seus alunos? Usam ou não essas oportunidades Se usam como fazem?
- 3-Os pais dos alunos das escolas dos bairros participam e acompanham de forma efetiva os avanços de seus filhos relacionados com os conhecimentos trabalhados nas escolas. Sim, como não/ por quê?
- 4-Você concorda que os conteúdos relacionados a valores, ética participação e cidadania são trabalhados nas escolas, de forma a tomar sentido significativo na e para a vida dos alunos das escolas dos bairros de Arraias ou não? Sim? Não? Por quê?

**Inventário de Saberes nº 04**

- 1- Na sua gestão encontra problemas em colocar seus saberes em prática?
- 2- Quais as dificuldades que você tem encontrado para articular os saberes aprendidos com sua prática de gestão aqui dentro da escola?
- 3- Do que você aprendeu o que mais usa nas suas atividades cotidianas de gestão? Usa saberes de sua formação ou das suas experiências fora da universidade?
- 4- Fale de suas dificuldades para gestar sua escola



Universit  Fed ral  de Tocantins/Université Fed ral  de Sergipe-Brésil

Post- Doctorat en Education

Chercheur: Dr<sup>a</sup>Magda Suely Pereira Costa

Superviseur: Dr. Bernard Charlot

- 1) Depuis que je suis n  , j'ai appris beaucoup de choses dans ma maison , dans le quartier , à l' cole et ailleurs. Qu'est-ce ? Avec qui?
- 2 ) Qu'avez-vous appris sur la participation , la démocratie , la citoyenneté ? Quels sujets ont travaillé ces contenus ? Comme ils ont travaillé?
- 3) Quelles connaissances que vous utilisez le plus dans votre pratique tout en gérant une institution?
- 4) Quels savoirs considérez-vous comme très important , qui ont été appris dans leurs expériences quotidiennes dans votre travail?
- 5) Pensez-vous que les influences de la culture locales ou régionales ou non sous la forme de gestion , enjeux collectifs publics? Où?
- 6) Comment les parents sont impliqués et soutiennent la vie scolaire de leurs enfants ? Et en ce qui concerne le contenu appris à l' cole , ils interf rent dans quel sens?
- 7) Dans la gestion vous trouvez des problèmes mettant en pratique leurs connaissances?  
Comment voyez-vous les articulations des relations administratives avec l'enseignement dans votre  cole?
- 8) Quelles sont les difficultés que vous trouverez dans les relations interpersonnelles et professionnelles au sein de l' cole est liée à des parents, des enseignants, des étudiants et du personnel?