



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA  
DESIGUALDADE SOCIAL: desafios para a gestão  
escolar**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Elize de Matos Souto**

**São João do Polêsine, RS, Brasil  
2011**

# **A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE SOCIAL: desafios para a gestão escolar**

**por**

**Elize de Matos Souto**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup> Elena Maria Mallmann**

**São João do Polêsine, RS, Brasil  
2011**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA  
DESIGUALDADE SOCIAL: desafios para a gestão escolar**

elaborada por  
**Elize de Matos Souto**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Elena Maria Mallmann, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Simone Freitas da Silva Gallina, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

**Liliana Soares Ferreira, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

São João do Polêsine, 17 de setembro de 2011.

**“Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza; mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.”**

**(Boaventura de Souza Santos)**

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esta monografia a todas as crianças e adolescentes do Centro de Convivência Social Vicente Pallotti, que me ensinam, a cada dia, que é preciso sonhar e construir um mundo melhor, mais humano, justo e alegre.**

## AGRADECIMENTO

A Deus por toda saúde e força de vontade que me impulsiona a cada amanhecer.

A meus pais, Pedro Souto e Lia Souto, que mesmo estando longe se fizeram presentes, sempre me incentivando a prosseguir. Agradeço todos os dias por tê-los em minha vida.

A meu irmão, Gabriel Souto, que soube ter paciência quando estive ausente ou em frente ao computador.

A meu grande amor, Gustavo Senger, por todo o carinho, apoio e ensinamentos sobre este mundo.

À diretora e a vice-diretora da escola onde esta pesquisa se implementou, pois sem o auxílio delas este trabalho não existiria.

Às coordenadoras do Centro de Convivência Social Vicente Pallotti, Caroline Prolla e Nadianna Marques, por permitirem este estudo.

Àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A todos meu carinho e muito obrigada!

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE SOCIAL: desafios para a gestão escolar**

AUTORA: ELIZE DE MATOS SOUTO

ORIENTADORA: ELENA MARIA MALLMANN

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 17 de setembro de 2011

Este trabalho consiste em um estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo que buscou investigar as características e os desafios da prática dos gestores numa escola municipal de Santa Maria cujo cenário é marcado pela diversidade e desigualdade social. Para tanto, foram realizadas observações no ambiente escolar, implementação de entrevistas com duas gestoras, resgate de informações com membros da comunidade, realização da análise documental e acompanhamento dos alunos desta instituição em um projeto social inserido no mesmo contexto da escola. A primeira tarefa desta pesquisa foi desencadear procedimentos que visassem ao diálogo entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, a segunda tarefa foi categorizar, analiticamente, os principais aspectos decorrentes da coleta de dados, e, a partir deste instante, realizar um mapeamento analítico de referências bibliográficas e a terceira tarefa concentrou-se na análise do contexto na perspectiva de pensar em linhas de ação que contemplassem a diversidade no âmbito da desigualdade social, sob o prisma da proposta de gestão escolar democrática. Como resultados, a pesquisa apresenta a problematização da implementação do modelo de gestão democrática em um contexto que não possui os requisitos “pré-estabelecidos” pela gestão democrática escolar (participação da comunidade escolar). Conclui-se que para alcançar esta condição seria necessária a transformação social da comunidade, assim as sugestões pautam para a mudança inicial do alunado da escola, promovendo atividades motivacionais que (re)signifiquem as aprendizagens dos alunos de forma geral.

Palavras-chave: Gestão democrática; Diversidade; Desigualdade social.

## ABSTRACT

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A INSERÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE SOCIAL: desafios para a gestão escolar**

AUTORA: ELIZE DE MATOS SOUTO

ORIENTADORA: ELENA MARIA MALLMANN

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 17 de setembro de 2011

This research consists in a study of ethnographic case of coin qualitative that aims to investigate the characteristics and the challenges of the managers' in a municipal school of *Santa Maria* whose scenery is marked by the difference and social inequality. So, it was realized observations in the school, implementation of interviews with two managers, ransoms of information with members of the community, realization of the documentary analysis and students' accompaniment of this institution in a social plan inserted into the same social context of the school. The first task of this research was to unchain procedures that tended the dialogue among the participants of the research and searcher, the second task was to classify, analytically, the main aspects of the collect of data, and, after this instant, to realize an analytic mapping of bibliographical references and the third task concentrated in the analysis of the context in the perspective to think in lines of action that contemplated the difference in the ambit of the social inequality, under that prism of the offer of democratic school administration. As results, the research presents the posed problem of the implementation of the democratic administration model in a context that does not own the "pre-established" requisites by the school democratic administration (participation of the school community). It is conclude that to reach this condition the social transformation of the community would be necessary, so suggestions point out to the initial change of the students, promoting motivational activity that (re)mean the students' learn in a general way.

**Key-words:** Democratic management; Difference; Social inequality.



## APÊNDICES

<b>APÊNDICE A – Informações sobre o Centro de Convivência Social Vicente Pallotti .....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE B – Esquema para apresentação da pesquisa .....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE C- Entrevista.....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE D – Artigo elaborado pela Coordenadora ao jornal “A Razão” .....</b>	<b>58</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCSVP – Centro de Convivência Social Vicente Pallotti

PPP - Projeto Político Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

AEE – Atendimento Educacional Especializado

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – Caminhos da investigação .....</b>	<b>14</b>
1.1    Problematização .....	14
1.2    Procedimentos .....	14
1.3    Sujeitos da pesquisa .....	15
1.4    Caracterização do espaço escolar .....	15
<b>CAPÍTULO II – Fundamentação teórica .....</b>	<b>19</b>
2.1    Políticas e Gestão Democrática na Educação Básica .....	19
2.2    A Educação para a diversidade no contexto da desigualdade .....	27
<b>CAPÍTULO III – Metodologia .....</b>	<b>32</b>
3.1    Tipo de pesquisa .....	32
3.2    Apresentação e análise dos dados .....	35
3.2.1    Observações .....	35
3.2.2    As entrevistas .....	39
3.2.3    Análise documental .....	43
<b>CAPÍTULO IV - Resultados e discussão .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>53</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação está vinculada aos diferentes espaços, atores e processos formativos, modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural de cada grupo social. Desta forma, cada sociedade possui o modelo escolar reflexo do seu tempo. A educação, portanto, é a apropriação da cultura, refere-se aos valores, conhecimentos, arte, tecnologia, condutas etc. Neste sentido, o papel da educação na formação para a democracia e para a cidadania é oferecer em todas as modalidades de ensino, um espaço neutro e de qualidade onde cada um possa conhecer e eleger diferentes opções para sua vida, com apoio e com condições.

Diante desta perspectiva, a escola, espaço de formação, diz respeito ao desenvolvimento do educando, justificando a sua capacidade crítica e reflexiva dos sentimentos de solidariedade e de respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos. No entanto, não é fácil desempenhar tal tarefa, pois a escola é um ambiente onde a diversidade se faz presente. É um espaço que reúne sujeitos provenientes de diferentes culturas, cada um com suas particularidades e especificidades, pois foram interpelados por experiências distintas. Assim, “o diferente” é quem constitui a sala de aula, visto que cada aluno possui distinta aparência, sexo, gênero, deficiência, etnia, cor, religião, política, etc.

A oportunidade de trabalhar em um centro de convivência social me proporciona diariamente verificar estas questões referentes à diversidade humana. Atualmente, trabalho como educadora especial em um projeto social denominado Centro de Convivência Social Vicente Pallotti (CCSVP)<sup>1</sup>, que atende cerca de cento e cinquenta (150) crianças e adolescentes, oriundos de duas escolas municipais de Santa Maria, cuja situação de vulnerabilidade social é evidente. Os participantes frequentam este espaço, que é constituído por uma equipe interdisciplinar, em contra turno escolar, com frequência de duas a três vezes por semana. Esta instituição possui como principal atrativo aos alunos o ensino da música, oferecendo aulas teóricas e práticas através de uma gama de 12 instrumentos musicais. No entanto, a relevância desta ação social não se restringe ao ensino da música, uma vez que os participantes deste espaço recebem atendimentos direcionados às suas necessidades, que são verificadas através do preenchimento das fichas

---

<sup>1</sup> Em Apêndice A constam maiores informações sobre o Centro de Convivência Social Vicente Pallotti.

socioeconômicas, bem como através das testagens e/ou encaminhamentos. Os atendimentos oferecidos, com base no levantamento das especificidades dos alunos, consistem em atividades de reforço escolar, atendimentos psicológicos, assistência de amparo social e atendimento educacional especializado.

Dos 150 participantes, 75 são alunos da escola onde esta pesquisa foi implementada. A mesma se constitui de um cenário cujos problemas sociais acentuam-se diariamente. A criminalidade, a prostituição, o uso de drogas, o abuso sexual, a pobreza, entre outras difíceis situações, fazem parte do cotidiano de seus alunos, assim como, fazem parte da realidade dos professores, gestores e funcionários desta escola que, mesmo sem terem a oportunidade de fazer esta escolha, muitas vezes são inseridos neste cenário.

O contato com a realidade dos alunos desta escola, em especial, fez-me perceber que a diversidade é uma característica que se acentua em maior proporção neste espaço escolar. Não obstante, o preconceito vem associado a esta, gerando rótulos e promovendo a violência em diferentes instâncias. Tais evidências foram ocasionando um profundo desconforto, concomitante a uma série de questionamentos, os quais me impulsionaram a investigar como os gestores desta escola trabalham com a diversidade do seu alunado, bem como com estas situações conflituosas. Entretanto, percebi que tais características poderiam estar atreladas aos aspectos culturais desta comunidade, situação que também me incitou a investigar.

Portanto, parto da problemática de que o processo de gestão escolar democrática está fortemente associado à construção da cidadania, na medida em envolve todos os membros de uma comunidade (pais, funcionários, alunos, corpo docente, comunidade), assim como perpassa todos os aspectos desta cultura. Entretanto, estes comportamentos associados à violência, não se enquadrariam nesta perspectiva. Sendo assim, como incide a prática dos gestores mediante a uma demanda composta pela diversidade, num contexto de desigualdade social?

## **CAPÍTULO I – Caminhos da investigação**

### **1.1 Problematização**

Quais são as características e os desafios da prática dos gestores numa escola municipal de Santa Maria cujo contexto é marcado pela diversidade e desigualdade?

#### **Objetivo geral**

Investigar a prática de gestão numa escola municipal de Santa Maria, cujo contexto é marcado pela diversidade e desigualdade.

#### **Objetivos específicos**

Analisar a forma de organização escolar, no que tange ao modelo de gestão adotado pela escola;

Identificar o perfil e o nível de participação dos professores, alunos e da comunidade em geral na gestão escolar da instituição em questão;

Propor alternativas que contribuam para a gestão escolar desta instituição.

### **1.2 Procedimentos**

A primeira tarefa foi desencadear procedimentos que visassem ao diálogo com os sujeitos do espaço escolar e o pesquisador, com a finalidade de reunir informações que possibilitem uma análise da situação atual, no que tange as dificuldades, organização escolar, filosofia, concepções, estratégias e expectativas em relação ao processo de gestão escolar.

A segunda tarefa foi categorizar, analiticamente, os principais aspectos decorrentes da coleta de dados, e, a partir deste instante, realizar um mapeamento analítico de referências bibliográficas relacionadas à realidade investigada.

A terceira tarefa foi pensar em linhas de ação que contemplassem as diferentes necessidades desta escola, sob o prisma da proposta de gestão escolar democrática, buscando alternativas metodológicas e pedagógicas com vista na promoção da inserção social do diferente neste espaço escolar através de uma gestão participativa que (re)signifique as aprendizagens, bem como as ações dos alunos.

### **1.3 Sujeitos da pesquisa**

Gestores escolares e aspectos culturais de uma escola municipal de Santa Maria/RS.

### **1.4 Caracterização do espaço escolar**

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada na Vila Jóquei Clube na cidade de Santa Maria. Em 1978, quando a mesma abriu as portas, sua estrutura era composta de apenas quatro espaços físicos (duas salas de aula, sala da direção e secretaria, cozinha e banheiro). Neste espaço restrito, quatro professores atendiam a cento e vinte (120) alunos. Em 1984, a escola ganhou mais uma sala e, na sequência, em 1991, inaugurou mais três. A escola, no ano de 1994, chegou a atender quatrocentos e cinquenta (450) alunos devido à ocupação da Fazenda Santa Marta<sup>2</sup>.

Atualmente, a escola possui seis salas de aula, uma sala de informática, sala dos professores, cozinha, secretaria, sala de recursos, três banheiros e uma pequena pracinha. As dependências da escola são bastante humildes, percebe-se que foram construídas há muito tempo. Contudo, verifica-se que as salas são bem limpas e conservadas. Há boa luminosidade, ventilação, instalações hidráulicas e sanitárias satisfatórias. Todavia, carece de maiores espaços físicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

---

<sup>2</sup> Propriedade rural, de aproximadamente 1200 hectares, utilizada no final dos anos 70 para fins de reforma agrária que a partir de 1991 foi invadida pela população originando o atual Bairro Nova Santa Marta.

O grupo de funcionários é formado por dezoito (18) pessoas, que atualmente atendem a uma demanda de aproximadamente duzentos (200) alunos de 1º a 9º ano.

O ensino organiza-se em séries, contemplando doze turmas. Destas, seis são ofertadas pela manhã e atendem ao público referente às séries iniciais e seis são ofertadas pela tarde, atendendo ao público referente às séries finais.

Sobre o processo de avaliação a escola não oferece atividades de recuperação no final do ano, as recuperações são paralelas, ou seja, concomitantes a cada avaliação. Tal metodologia se aplica, pois não há reprovação na escola. Ressalto que o fato de não haver reprovação foi um dos motivos da escolha deste espaço para investigação, assim como foi determinante para o entendimento dos processos de gestão adotados por esta instituição.

Como filosofia, a escola consiste em “assumir a busca de um processo de colaboração na formação de um homem capaz de humanizar-se no convívio social, adquirindo cada vez mais autonomia no pensar e agir.”

A escola percebe o ser humano como um “todo único”, em que as aprendizagens somente são bem sucedidas quando vão ao encontro do interesse do aluno. Diante desta perspectiva, três perguntas norteiam o trabalho neste ambiente educacional: “O que aprender?”, “O que ensinar?” e “O que é conhecimento?”

Como objetivo geral, a instituição propõe “oportunizar ao aluno um espaço de desenvolvimento das habilidades de observação, análise crítica e conclusão, proporcionando aprendizagens significativas de forma lúdica e concreta, baseadas no contexto vivencial do educando, buscando comportamentos menos agressivos e que a comunidade escolar demonstre mais tolerância e controle emocional.”

A metodologia utilizada pela escola corresponde ao conjunto das escolhas de estratégias de intervenção na sala de aula e em todo e qualquer espaço de aprendizagem, incluindo procedimentos individualizantes como aulas expositivas, estudos dirigidos e procedimentos de socialização, tais como dramatizações, trabalhos em grupo, painéis, estudo de campo, desde que a operacionalização das concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem seja feito a partir de uma abordagem pluri e interdisciplinar do conhecimento.

Além disso, a proposta metodológica, embasada por um saber científico, busca contextualizar e problematizar as situações do dia-a-dia, visando à construção do conhecimento e da cidadania, através da reflexão e da discussão. A escola



procura desenvolver também a criatividade, bem como a aprendizagem que possibilita transferências de conhecimento, considerando-se os estágios de desenvolvimento e a necessária adequação de objetivos e conteúdos aos alunos.

A escola dispôs do Projeto Político Pedagógico (PPP), no entanto declarou que o mesmo estaria em processo de reformulação. Tendo em vista que a linha de estudo utilizada na gestão escolar atual define o PPP como ferramenta básica, a ausência deste documento consistiu-se como o primeiro grande desafio desta pesquisa. Todavia, foi respeitada a situação e indagado sobre o plano de estudo. Neste caso, foi relatado que o mesmo existe, mas que, no entanto, nem sempre é adotado convencionalmente.

As famílias são numerosas e apresentam-se, geralmente, sob as seguintes configurações: monoparental, mosaico, reconstruída e adotiva.

O modelo de família monoparental é definido no Art. 226 da Constituição vigente, como sendo "a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes", ou seja, nesta circunstância, a criança cresce sob a tutela do pai ou da mãe, por motivo de escolha ou por situações distintas, como a morte, o divórcio e o abandono.

A família mosaico é aquela composta de pessoas que estão em um segundo, terceiro ou quarto casamento, em que o casal convive com seus filhos e com filhos do cônjuge provenientes de outros relacionamentos.

A adotiva é uma família formada por um casal que adotou uma ou mais crianças não consanguíneas, com ou sem co-habitação de filhos biológicos.

A reconstruída é a composta por indivíduos que tentam uma nova união conjugal, *com ou sem descendentes de relações anteriores*, de um ou dos dois cônjuges. Este é o modelo mais frequente na comunidade observada.

As condições socioeconômicas conferem à maioria das famílias condições de marginalização. As moradias têm estruturas bastante humildes, em muitos casos sendo compostas de restos de materiais, sem apresentar espaços suficientes para comportar todos os integrantes da família. Somado a isso, algumas crianças não possuem roupas adequadas, principalmente em relação à proteção contra o frio característico do inverno local. Constantemente apresentam-se sob condições insatisfatórias de higiene e limpeza, o que as coloca em uma situação de vulnerabilidade a diversas doenças. Percebe-se que alguns alunos necessitam de

atendimento médico e odontológico, porém em função desta condição econômica não os têm.

As percepções de mundo são restritas, manifestadas através de vocabulário pobre, associado a posturas simplórias e inocentes, que poderiam supor alguma negligência por parte dos responsáveis no sentido da orientação das crianças. No entanto, isto não pode ser plenamente afirmado, na medida em que é obscuro o nível de conhecimento deste público em relação ao seu papel enquanto responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas.

A relação afetiva destas famílias também é desconhecida. Percebe-se que muitas crianças apresentam níveis de agressividade elevados, bem como se demonstram pouco tolerantes para com os seus colegas, podendo ser considerado um indício de reprodução de formas de relacionamentos presentes no seio familiar.

Após a exposição de todas estas informações torna-se necessário afirmar que estas foram descritas com base em observações e apontamentos diários realizados durante o percurso desta pesquisa.

## CAPÍTULO II – Fundamentação teórica

### 2.1 Políticas e Gestão Democrática na Educação Básica

Partindo do pressuposto que a gestão educacional sofreu e ainda sofre influência dos diferentes períodos históricos existentes até o momento e, portanto, dos processos econômicos e políticos que figuraram nestes períodos, a primeira hipótese que tiramos é que estas circunstâncias são as responsáveis pela configuração atual de gestão escolar. Embora o percurso da organização dos processos de gestão escolar no Brasil tenha sido marcado pela descontinuidade e carência de planejamento, assim como foram em outros segmentos da política brasileira, pode-se afirmar que esta trajetória teve ganhos, uma vez que é possível falar em democracia no contexto atual desta ciência, que possui como eixo a produção (construção) de conhecimentos. Sendo assim, envolve crítica e questionamentos, entre outros aspectos, que, em determinados momentos históricos, eram inviáveis, perdendo a sua vitalidade.

Entretanto, a gestão democrática no contexto educacional não possui longa data. Somente a partir dos anos 1980, mais claramente a partir da Constituição Federal de 1988, que esta passou a ser citada. O Art. 206, deste documento, aponta para a gestão democrática no ensino público como um dos princípios a serem seguidos na forma da lei. Na década seguinte à gestão democrática escolar, também é ressaltada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional//LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Art. 3º, 14º e 15º, seja:

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

[...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Assim, os aspectos da legislação vêm definir que a gestão escolar implica na participação coletiva e na contextualização das ações administrativas do ambiente

educacional, uma vez que vai utilizar das características culturais próprias da comunidade escolar, viabilizando princípios de organização. Sobre esta perspectiva, os processos de organização e gestão

[...] devem considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (DOURADO 2007, p. 925).

Partindo da prerrogativa de que a educação é uma prática social, pode-se afirmar que esta ciência nada mais é que um processo de socialização cultural, constituída pelo ser humano, sendo a dimensão da escola conceituada como o “locus privilegiado de produção e apropriação do saber” (DOURADO 2007, p. 923).

A concepção de gestão escolar atual já não possui base em estruturas hierarquizadas de poder e autoridade, em que o professor era o dono do conhecimento e o aluno apenas o receptor deste e em que o diretor localizava-se no ápice de uma pirâmide verticalizada que pressupunha níveis de poder estabelecidos e enrijecidos. A atual percepção de gestão escolar vai muito além da eleição para a escolha do diretor da escola. A gestão democrática escolar circunscreve-se na coletividade de ações em prol da cidadania e da qualidade na educação, a partir da disseminação organizada de poder, envolvendo todos os membros de uma comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, corpo docente e direção) de acordo com suas possibilidades de atuação. Assim,

a base de organização da gestão da educação e da escola [...] adotará um desenho circular que pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de poder, o que implica a co-responsabilidade nas ações da escola. [...] Nessa perspectiva de organização os atores sociais – diretores, coordenadores, professores, pais, alunos, etc. – são considerados sujeitos ativos do processo de gestão, de forma que a participação nesta deve acontecer de maneira clara e com responsabilidade. Aqui torna-se necessário enfatizar a participação e autonomia como dois princípios básicos da gestão democrática (SANTOS, 2006, p. 04).

Para tanto, é muito importante que todas estas questões sejam esclarecidas para todos os sujeitos, delimitando claramente seus campos de atuação e responsabilidades no âmbito escolar, uma vez que a gestão democrática prevê a construção coletiva das ações e vem sendo inserida gradativamente nos contextos escolares. O cuidado com a implantação deste novo sistema de gestão reside no

fato de que pode haver um conflito cultural, na medida em que comumente estamos arraigados em um sistema cujo foco das ações concentra-se na figura da instituição escolar, sem que haja a definição de atribuições e responsabilidades individualizadas, o que dificulta a identificação de falhas nos processos educacionais e a participação dos sujeitos da comunidade escolar.

Além disso, é necessário esclarecer que todas as ações escolares sobre a perspectiva de gestão democrática, desde as mais simples até as mais complexas, fazem parte de uma cadeia de atividades que devem ser consideradas com o mesmo grau de importância, pois todas estas devem transitar em um ambiente sinérgico, em que a eficácia do todo é mais importante que o somatório das eficiências das partes.

Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariedade, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Com vistas à realização de responsabilidades comuns. Sem estas condições, de pouco adiantaria o talento de pessoas nelas atuantes, uma vez que pessoas talentosas nem sempre formam equipes talentosas. Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade depende da capacidade de liderança de seus gestores (LÜCK, 2006, p. 97).

Assim, o conhecimento sobre os direitos e deveres por parte de todos os envolvidos, além da participação crítica frente às decisões necessárias para o andamento deste segmento, configura o sistema democrático de gestão escolar. Portanto, o fato de estar à frente de um estabelecimento escolar, ou seja, de um sistema de ensino que tem como dever a prestação de um serviço público que constitui sujeitos, como a educação, nunca deve ser esquecido pela comunidade escolar. Para Ferreira (1999, p. 11), “participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre o planejamento e execução”. Complementando esta análise, observamos que:

o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre os sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essas diferenças dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Neste sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON; GRACINDO, 2002, p. 151 - 152)

A descentralização do poder do Estado para a comunidade que o modelo neoliberalista sugere permite a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, viabilizando a inserção das características das comunidades no modelo educacional existente e proporcionando a autonomia da escola.

Para Bordignon; Gracindo (2002), a gestão democrática

[...] tem como características básicas uma concepção dialética da realidade, o entendimento de que existe uma relação intersubjetiva entre sujeito e objeto do conhecimento e que entende o homem como sujeito histórico que sofre os condicionamentos da realidade atual, mas que traz consigo a capacidade histórica de nela intervir (BORDIGNON e GRACINDO, 2002, p. 148).

Na complementação desta opinião, Santos (2006) nos diz que o termo gestão democrática “é fruto de idéias e valores que conduzem e amparam a organização sociopolítica da nossa sociedade”. Enquanto Dourado diz que o processo de organização e gestão da educação básica

[...] é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico (DOURADO, 2007, p. 922).

Diante desta perspectiva, é possível afirmar que a forma de participação da comunidade no processo de gestão escolar está vinculada a um exercício de leitura e compreensão dos aspectos peculiares de cada cultura a ser desenvolvido pelos gestores escolares. Percebe-se que, sob esta ótica, a cultura não se apresenta como uma bagagem transmitida pelas gerações anteriores, algo estático e imutável. Cultura refere-se como a soma das particularidades dos indivíduos que a constitui, portanto, é dinâmica, movimento, mudança.

Moreira; Silva (2002), enfatizam que

[...] não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações [...]. Em vez disso, a cultura é vista como menos uma coisa e mais como um campo e terreno de luta (MOREIRA e SILVA, 2010, p. 27).

A ação de definir a participação efetiva da comunidade no processo de gestão escolar, observando as prerrogativas das particularidades da cultura, demanda autonomia nos campos pedagógico, administrativo e financeiro por parte do poder

público, evidentemente balizada pela legislação vigente. Embora esta discussão não seja aprofundada neste trabalho, o mecanismo de concessão de autonomia à escola por parte do Estado acaba por se tornar uma estratégia de transferir a responsabilidade pela discussão e implementação da educação, delegando aos professores e demais sujeitos envolvidos no contexto escolar o encargo das decisões e suas consequências. Segundo Lück (2010)

[...] autonomia não se constrói com normas e regulamentos limitados a aspectos operacionais e sim com princípios e estratégias democráticos e participativos. Quando tudo, em seus mínimos detalhes, é regulado e normatizado, cerceia-se o espaço da iniciativa, da criatividade e do discernimento necessários para atendimento da dinâmica social que o processo educacional envolve, criando-se, dessa forma, o colapso da sua qualidade e efetividade. Por outro, quando nada é regulado e normatizado, cria-se um espaço de ativação desorientada, corporativista e individualista, a partir do que a escola passa a viçar presa a seus vícios (LÜCK, 2010, p. 85).

Diante do exposto, a autonomia desejada pela escola para exercer a gestão democrática se afasta de um cenário anárquico, sem controle sobre as ações desenvolvidas. Tampouco se aproxima da necessidade de rígidos controles, engessando as práticas. O que se almeja é a possibilidade de partilhar junto à comunidade a responsabilidade de constituir sujeitos com capacidade de exercer a cidadania, tendo em vista que, na prática, o Estado deixa de assumir este papel.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela transcendência de vontades e interesses setorializados ou pessoais, em nome de um valor maior que é a educação de qualidade para os alunos. Destaca-se, portanto, que a autonomia só é legítima quando exercida em favor da melhoria da qualidade no ensino, voltada para o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, numa autêntica atuação de caráter social (LÜCK 2010, p. 86).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Governo Federal, são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e Médio do país e evidenciam que

o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoa e coletiva e a afirmação do princípio da participação política (BRASIL, 1998b, p.17).

Deste modo, a iniciativa de implementar ações que garantam a qualidade na educação parte dos gestores escolares, que contam com o apoio da comunidade, compartilhando com esta as responsabilidades pelas decisões acerca do futuro do contexto educacional naquele reduto populacional. Nesta conjuntura, Santos (2006) afirma que

[...] a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere coresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político (SANTOS, 2006, p. 06).

Com relação à autonomia financeira das escolas, é possível afirmar que estão em condição de dependência de verbas provenientes das políticas públicas. Atualmente, o objetivo das políticas é a união dos poderes Federal, Estadual e Municipal, juntamente com as famílias e comunidade em geral em prol da qualidade na educação (Declaração Mundial sobre Educação para todos). Para alcançar este objetivo central, diversas diretrizes e metas foram elaboradas através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que tem como auxílio os resultados obtidos pelo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este, por sua vez, indica a situação da educação em cada município, constatadas através da Avaliação Nacional da Educação Básica, Prova Brasil e Censo Escolar. Assim, o IDEB, por meio destas avaliações, indica as prioridades de atuação, repassando as verbas para as escolas, de forma a financiar os custos de operação das mesmas.

Os financiamentos são citados como balizadores da educação e da translação entre as esferas públicas e privadas. Este embate “revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, desta forma, várias modalidades de privatização do público” (DOURADO, 2007, p. 925).

O autor aponta para a reestruturação da gestão nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, os quais promoveram alterações marcantes no ensino fundamental.

Deste quadro, é possível depreender que as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios. Destacando-se: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a implantação do Plano de Desenvolvimento da escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema



que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados (DOURADO, 2007, p. 927).

Dourado também tece contribuições relacionadas à profissionalização docente, quando afirma que esta questão está associada à gestão, no entanto implica na necessidade de reestruturação deste processo, “não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem” (DOURADO, 2007, p. 924).

Todavia, os programas educacionais neste instante não possuíam fundamentação técnico-pedagógico concreto e articulado suficientemente para serem implementados com qualidade. Surgiu, então,

[...] a necessidade de planejamento sistemático, que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento, contribua para o estabelecimento de políticas que garantam organicidade entre as políticas, entre os diferentes órgãos do MEC, sistemas de ensino e escola e, ainda, a necessária mediação entre o Estado (DOURADO, 2007, p. 928).

Na década atual, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação ocorreram alterações significativas, em especial na educação básica e superior. Ressalta-se o ensino fundamental, que passa a ter nove anos, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e as políticas de ações afirmativas.

Além disso, podemos relacionar as contribuições para o processo de democratização da escola a partir do plano e programas federais em andamento na área de gestão escolar, começando pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Estes são voltados para o ensino fundamental de três regiões do país. O PDE possui princípios de gestão estratégica e de controle da qualidade a fim de alcançar a eficácia. Enquanto o FUNDESCOLA

[...] enfatiza a “gestão democrática” centrada numa concepção gerencialista e eficientista, como instrumento legal para organização do trabalho escolar. A autonomia escolar é garantida por um fundo repassado à escola, com vistas a estimular o quadro administrativo a tomar decisões que afetem materialmente a escola e a responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões (FONSECA, M; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F 2004a apud DOURADO 2007, p. 930).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste no repasse de verbas, através do PNDE, destinadas à compra de materiais permanentes e de consumo necessário ao funcionamento da escola. O Programa de Fortalecimento de Conselho Escolares busca a reflexão sobre as funções, bem como, a relevância dos conselhos escolares nos ambientes educacionais e ainda requer o fortalecimento dos conselhos já existentes.

Outro fator relevante é a discussão sobre a questão da qualidade na educação básica, que não pode ser avaliada sob uma ótica cartesiana, utilizando-se de métodos objetivos e lineares de avaliação de desempenho das instituições. É necessário que sejam consideradas as condicionantes sociais que caracterizam cada comunidade escolar. O autor afirma que a qualidade da educação

[...] não pode ser reduzida a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de **fatores intra e extra-escolares** que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria – professor, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas do cotidiano escolar (DOURADO, 2007, p. 940, grifo meu).

Se, por um lado, o autor propõe a contextualização da componente social na avaliação da qualidade da escola, por outro, ele procura tratar da melhoria desta qualidade associada a uma atitude crítica em relação à gestão escolar. Ele aborda esse assunto da seguinte forma:

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO 2007, p. 940).

Ainda que conquistado o acesso à educação, são necessários subsídios e estratégias adequadas que garantam a permanência deste estudante na escola considerando a diversidade socioeconômica e cultural de cada um e garantindo também o desempenho satisfatório dos estudantes.

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2008), democratizar não significa apenas construir novas escolas, “é preciso ampliar o atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso e a permanência”. Além disso,

[...] melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo um lógica inovadora no âmbito das relações sociais (BRUNO, 2008, p. 44).

Assim, é inevitável assumir a existência de políticas com intuito de melhorar a qualidade na educação, mas em meio a estas políticas existe uma série de intenções que pouco se preocupam, de fato, com a educação em si. Estas, geralmente, estão voltadas para as implicações econômicas nelas associadas. Tais políticas ainda atendem à demanda do mercado financeiro capitalista, adotando possibilidades globais através de leis universais que compõe uma agenda fixa, refletindo diretamente na educação, pois estas desconsideram o contexto de implementação e, desta forma, desvalorizam a cultura, os saberes e valores do local, segregando as políticas educacionais da globalização.

## **2.2A Educação para a diversidade no contexto da desigualdade**

Um dos maiores desafios da educação atual é atuar de forma inclusiva, em meios que sequer favorecem a aprendizagem convencional. A desigualdade social é um fator agravante na eficiência do ensino, visto que seus efeitos reduzem a capacidade do aluno de concentrar-se no aprendizado. E por desigualdade social, Camargo define que:

[...] é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. (CAMARGO, disponível em <http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>)

A condição de igualdade é conferida a todos os cidadãos, segundo a Constituição Federal. Sendo assim, é necessário que as pretensões da instituição escola transcendam as didáticas de aprendizagem, deixando que o senso de igualdade seja dominante no ambiente escolar. É extremamente importante reforçar

os conceitos de respeito e de aceitação das diferenças, não como forma de homogeneizar os grupos, mas trazendo aos alunos um infinito de possibilidades, não restringindo seu pensamento apenas aos conceitos adquiridos no ambiente familiar.

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação (STAINBACK, 1999, p. 26 - 27).

Ainda existem obstáculos no entendimento de inclusão, principalmente na concepção de diversidade. O entendimento daquilo que é “diferente” ainda está reduzido à visão de deficiências fisiológicas, à condição financeira, às origens étnicas. No entanto, a diversidade pode e deve ser entendida com uma forma muito mais ampla e abrangente. Perrenoud (2001) nos convida a analisar uma esfera de diversidade, tão presente em nosso cotidiano, mas difícil de ser compreendida:

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento [...] (PERRENOUD, 2001, p. 69).

A diferença é percebida como um problema nas relações humanas, na medida em que existem modelos de padrões, concebidos pelos ideais de uma maioria, que estabelecem a forma de agir das pessoas. Baseados neste pensamento, muitos educadores consideram a diversidade como um problema para a escola, pois entendem que deveriam tomar uma série de medidas para que os alunos se enquadrassem em um padrão de aprendizagem, desconsiderando as especificidades de cada um.

No entanto, essa visão tende a tomar um efeito negativo, podendo provocar danos no processo de aprendizagem, pois inconscientemente vai permitindo o avanço da desigualdade, da discriminação e do preconceito. O diferente, neste caso, ao invés de ter reconhecido o seu direito de manifestar-se de formas distintas daquela estabelecida como padrão, passa a ser visto como incapaz de acompanhar o processo de aprendizagem. Segundo Taylor,

a projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada. E não dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão. [...] um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele (TAYLOR, 1994, p. 58).

Sobre esse tema, Perrenoud (2002) remete a pensar sobre a didática frente a este tipo de ambiente, afirmando que a maior habilidade no contexto atual do professor é planejar atividades direcionadas à aprendizagem individual, ou seja, que considere as peculiaridades e contemple a aprendizagem dos alunos, sem que estes se sintam desmotivados. O mesmo autor diz que “o fracasso escolar nasce daquilo que se chama de indiferença às diferenças”. Assim, o baixo rendimento escolar acontece quando a escola presume que todos os alunos apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem. Além de colaborar com o surgimento de preconceitos, a desigualdade pode conferir à escola uma atmosfera hostil e opressiva, podendo desmotivar e inibir a capacidade criadora do aluno. Sob esta ótica, Basaglia afirma que

qualquer ser humano, quanto mais uma criança, quando obrigado a submeter-se a um ambiente ameaçador, autoritário e desrespeitoso, será levado a reprimir a tal ponto sua individualidade que provavelmente perderá aquilo de mais precioso: sua criatividade, sua iniciativa, sua vontade, seu livre arbítrio, seu eu, sua motivação (BASAGLIA, 1985, p. 99).

A alternativa para esse problema passa ser a educação na perspectiva multicultural, respeitando as particularidades de cada contexto e as especificidades de cada indivíduo. Através desta proposta, os docentes são convidados a ampliar o olhar sobre seu público, garantindo que seja preservada a identidade de todos, bem como possibilitando as diferentes formas de expressão.

A educação multicultural se propõe a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo (GADOTTI, 2000, p. 56).

Nesta perspectiva, identidade e diferença são processos de produção social. Neste sentido, a teoria pós-moderna implica na transformação contínua em relação à identidade, o sujeito anteriormente entendido como constituinte de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado composto não de uma única, mas de várias identidades. Assim, a identidade é vista na pós-modernidade como “móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 apud HALL, 2001, p.12).

Contribuindo com essa concepção, Deleuze (1988), em seus estudos, buscou pensar não o comum sobre a diferença, mas em outros aspectos que a atravessam. Em vez da identidade que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, o autor prefere a variação. Portanto, a diferença é pensada como acontecimento, não como generalidade do conceito. A diferença também não se refere ao diferente, não é relação. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Deleuze afirma a diferença em si “a diferença interna a própria coisa”.

À Educação, desde os mais remotos tempos, delegou-se o feito de transformação da sociedade, o permitir aos indivíduos o galgar de degraus sociais, por meio da ascensão cultural-profissional que, conseqüentemente, levam a ascensão econômica. Único processo capaz de dissolver as grandes desigualdades sociais e culturais, por meio da promoção da equiparação dos direitos e o combate às iniquidades. Assim, a escola concebida como “meio de ascensão social, de erradicar a pobreza e minimizar a violência” é valorizada nacional e internacional (GOMES; ANDRADE 2007, p. 1).

Observa-se ainda, que durante muitos anos o combate à desigualdade foi travado contra o Estado, que deveria ser o meio de acesso ao equilíbrio social. No entanto, somente houve uma resposta, no sentido de melhoria das condições sociais, a partir do momento em que organizações globais, como o Banco Mundial, começaram a atuar. Dessa forma, pode-se entender a questão menos na esfera do direito do cidadão e mais como a adoção de um mecanismo de qualificação do

indivíduo, vislumbrando um retorno proporcional no desenvolvimento do contexto econômico do país.

## **CAPÍTULO III – Metodologia**

### **3.1 Tipo de pesquisa**

A modalidade de pesquisa utilizada nesta investigação consiste em um estudo de caso etnográfico, ou seja, versa sobre a pesquisa qualitativa que une características do estudo de caso com a etnografia. Recorrendo a uma abordagem conceitual, verificamos que Viégas (2007) define estudo de caso como “o estudo exaustivo de um caso em particular a fim de compreendê-lo enquanto instância singular, que ao mesmo tempo em que possui dinamismo próprio, está inserido em uma realidade situada”. Já a ideia de etnografia é conceituada pela autora como um método de pesquisa que “representa a tentativa de estudos à sociedade e à cultura, seus valores e práticas, a partir de sua descrição”. Desta forma, é entendida como mais do que a mera compilação de fatos externa ao pesquisador, mas consiste no envolvimento do mesmo com as práticas culturais de um espaço.

Alguns autores, como Mehan (1992) e Erickson (1986), afirmam que o estudo de caso etnográfico tem como base um longo e intenso trabalho de campo, implicando em inserir-se em um local, participar, observar e descrever todas as fontes. Como características desta modalidade investigativa, destaca-se a tentativa de captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos sobre si próprios e suas experiências. Isto vem nos mostrar que o pesquisador não busca uma realidade, mas a pluralidade dos discursos, ou seja, o pesquisador possui um olhar multidimensional, detendo-se nos processos e não nos produtos. Para tanto, é fundamental a aproximação entre sujeitos da pesquisa, ambiente, circunstâncias e o próprio pesquisador.

Neste âmbito, a referência teórica é o instrumento que dá norte ao pesquisador ao direcionar seu olhar para o pesquisado. Sendo assim, a descrição engloba necessariamente a conceituação do objeto, embora através de uma abordagem teórica, caso contrário, tal método torna-se insustentável.

O estudo de caso etnográfico foi eleito para embasar esta pesquisa, pois é adequado para ser implementado em ambientes escolares, tendo em vista que estes espaços possibilitam um contato face a face com a realidade, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis situações até então consideradas invisíveis. Ou seja, o contexto escolar



apresenta razões positivas, devido ao fato da possibilidade de aproximação direta com este espaço considerado social.

A escolha dos participantes da pesquisa para um estudo de caso etnográfico é um ponto precursor e fundamental. Somado a este, a apresentação da proposta<sup>3</sup>, a formalização aos participantes, bem como aos gestores sobre as intenções de pesquisa também possuem seu grau de importância. Por isso, o primeiro contato foi realizado com a coordenação do Centro de Convivência Social Vicente Pallotti, bem como com a gestão da escola, instituição base para este trabalho. Todos estes procedimentos foram realizados, pois a relevância desta ação pode trazer influência na pesquisa. Deste modo, é possível afirmar que toda a comunidade escolar deve ter conhecimento da presença e das ações do pesquisador nas dependências da escola.

Os procedimentos característicos ou bastante utilizados neste tipo de pesquisa de campo são: observação, entrevistas e análise documental. A observação permite que o pesquisador desenvolva estreitos contatos com o pesquisado. A entrevista consiste-se em um momento de escuta do pesquisador, desta forma o mesmo deve saber ouvir e se portar com um interlocutor. Já a análise de documentos se trata de uma ferramenta de busca de informações, possibilitando compreender as recorrências, ausência e discrepância entre outras situações decorrentes de um espaço escolar.

Enfim, um método de pesquisa vai muito além da implementação de técnicas, de coleta e análise de dados, no caso da pesquisa etnográfica ela se constitui da elaboração teórica, pois a realidade concreta pressupõe base conceitual.

Diante desta perspectiva, a pesquisa emerge sempre com uma preocupação, uma inquietação, insatisfação com respostas que já temos, com desconfortos. Como nos fala Corazza, “para além das exigências cartoriais penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido” (CORAZZA, 1996, p.111).

Deste modo, entendo que no contexto de uma pesquisa, os dados não são simplesmente coletados, como frutos que estão prontos, mas são produzidos na interlocução entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, a partir de suas

---

<sup>3</sup> No apêndice B encontra-se um esquema de apresentação desta proposta de pesquisa.

narrativas, dos significados que vão sendo produzidos, dos sistemas de representação de que cada um dispõe.

A reflexão conjunta sobre questões pertinentes à rotina pedagógica tem-se mostrado eficaz, pois, através dela, não achamos culpados, mas sim, caminhos, posturas, ângulos novos de compreensão (MORÉS, 2003, p. 57).

Segundo Costa (2002), a pesquisa educacional ainda sofre influências das concepções progressistas e iluministas modernas. Ou seja, os questionamentos, frequentemente são generalizados, passíveis de aplicação a qualquer indivíduo. Isto causa a impressão de que as pesquisas pouco acrescentam para a compreensão dos problemas, pois buscam respostas que indiquem verdades absolutas. Para esta autora, as investigações devem “articular velhos temas em novos problemas” (COSTA, 2002, p. 209).

Considerando que a realidade é uma construção social, discursiva e permeada por relações de poder, as modalidades investigativas pós-estruturalistas não procuram verdades, certezas e respostas únicas, mas “multiplicar e matizar a gama de olhares, desvencilharem-se da superioridade das certezas e contestarem radicalmente a independência e a primazia do método” (COSTA, 2002, p. 202). Desta forma, propõe-se a pensar de formas diferenciadas os objetos, os problemas, as teorias e as metodologias de pesquisas educacionais.

Conforme já citado, este estudo compreende uma pesquisa qualitativa que, segundo Triviños (2007, p. 51), “envolve o conhecimento da cultura das pessoas a serem entrevistadas, o conhecimento do assunto pesquisado e a habilidade do pesquisador”. Nessa direção, para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada a coleta de dados por meio de entrevistas estruturadas com as gestoras, bem como da análise documental da escola em questão. Além disso, foram realizadas observações dos alunos no contexto do CCSVP e na escola cuja gestão foi objeto de estudo.

O meio de averiguação desta investigação é compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. Para tanto, lida com aspectos que não são passíveis de quantificação, ou seja, “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (MINAYO, 1993, p. 22). Assim, o estudo qualitativo

consiste em compreender as atividades no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Para a estruturação da pesquisa, os dados coletados foram discutidos, analisados e relatados de forma descritiva, enfatizados dentro da realidade do contexto em estudo: como sucede a prática dos gestores frente à diversidade no alunado, ressalta-se que todos os elementos pesquisados foram considerados importantes. Neste contexto, a ação de coleta e análise dos dados foi ponto norteador desta pesquisa, pois permitiu identificar os reais fatos desta proposta.

### **3.2 Apresentação e análise dos dados**

#### **3.2.1 Observações**

As observações foram realizadas em dois espaços: na escola e no Centro de Convivência Social Vicente Pallotti. As observações realizadas na escola proporcionaram-me conhecer o funcionamento da gestão escolar desta instituição, enquanto o contato com os alunos no CCSVP proporcionou-me o entendimento da organização desta gestão escolar, ou seja, os motivos pelos quais a escola adota determinadas posturas referentes à avaliação, bem como possibilitou-me entender os objetivos desta instituição, entre outras situações.

Neste instante, antes de descrever a relevância das observações para esta pesquisa e o efeito que estas provocaram em mim, enquanto pesquisadora, devo ressaltar algumas questões. Primeiramente, afirmo que antes de trabalhar em projetos sociais meu contexto era circunscrito de poucas experiências semelhantes às quais hoje vivo. Minha realidade enquanto acadêmica, basicamente, limitava-se no deslocamento entre o centro da cidade de Santa Maria, ao bairro Camobi, onde se localiza a Universidade em que construí minha formação em Educação Especial. Após esta etapa, minhas vivências profissionais concentraram-se em atendimentos realizados em uma escola particular e na docência em uma Associação de Assistência Social para adultos com necessidades especiais, cujo pequeno espaço físico segregava o número de sujeitos atendidos.

A experiência com este público me fez refletir sobre meus saberes profissionais e pessoais. Praticamente todo o conteúdo teórico que estudei, durante

a graduação, relacionado ao desenvolvimento humano e sobre as suas aprendizagens em algum instante foi colocado em dúvida, assim como as questões estudadas nesta especialização em gestão educacional. Meus valores, princípios e objetivos de vida em determinados momentos se mostravam completamente egoístas e incompatíveis com esta realidade. Ressalto estas questões pessoais, pois acredito que o componente pessoal não está segregado do profissional. Penso que no ato de planejar uma pesquisa, por exemplo, nossas ações estão relacionadas a quem somos enquanto seres humanos, revelando o que nos move, com quem e com o que nos preocupamos, divulga nossas prioridades, preferências e nossas angústias.

Retomando as impressões proporcionadas pelas observações, relato minhas primeiras ações com os alunos desta escola, no Centro de Convivência Social Vicente Pallotti. Em primeira instância, foram aplicadas testagens, para averiguar o nível de desenvolvimento dos alunos relativos à leitura, à escrita, às quatro fundamentais operações matemáticas, bem como fatores referentes às habilidades interpretativas, resolução de problemas, organização espacial, motricidade e etc.

A coleta destes dados mostrou as limitações destes alunos frente às mais simples atividades. Neste levantamento, encontramos alunos no 7º ano que não desenvolviam a leitura, assim como a escrita de palavras simples, alunos no 8º ano que não reconheciam as letras do alfabeto. As dificuldades na leitura e na escrita eram sintomas quase que da totalidade do público desta escola. Grande parte dos planejamentos que já haviam sido elaborados antes do contato com a demanda não puderam ser implementados no princípio das atividades, pois tivemos que nos deter na construção de conhecimentos mais simplórios.

Além disso, aponto para os fatores comportamentais que se mostravam bastante desafiadores e agressivos com relação aos professores, colegas, bem como, com o espaço físico. Deparamo-nos com situações de desrespeito com os professores, em que houve a necessidade de intervenção do setor de psicologia. A implementação de ações de reflexão sobre determinadas situações de agressividade e, em função disso, dinâmicas de aproximação e autoconhecimento também tiveram que ser adotadas, com intuito de promover o respeito e o cuidado com o outro.

Nas brincadeiras entre o alunado, observava-se a falta de cuidado com o próximo, o preconceito com o outro, a exclusão daquele que não tem as mesmas

condições, sejam estas físicas, cognitivas, econômicas etc. Muitas vezes, a violência perpassava as agressões verbais e acabavam em princípios de lutas corporais que, evidentemente, sempre eram impedidas. A falta de tolerância com o próximo também era perceptível neste público, na medida em que pouco se verifica atitudes de solidariedade, amabilidade e escuta para com o próximo, predominando atitudes hostis, com diálogo restrito.

Para estas situações também foi necessário implementar estratégias, que variaram entre palestras, oficinas e monitoramento das atividades livres, através do recreio orientado.

Ocasões de depredação também aconteceram. Encontrávamos chicletes grudados nas escadas, cuspes nos corredores, privadas entupidas de papéis, classes e paredes riscadas. Presenciamos situações de depredação do material (pasta, camiseta e material escolar) fornecido pelo centro.

Para Machado (1981),

a importância de um processo de socialização adequado para que a agressividade da criança possa ser controlada e canalizada de acordo com os padrões socialmente aceitos em cada coletividade ou cultura. Não se trata, portanto, de reprimir a agressividade da criança, mas sim de sublimá-la por meio da sua transformação em atitudes construtivas (MACHADO, 1981, p. 37).

Os atendimentos educacionais especializados (AEE)<sup>4</sup> me propiciaram a escuta e o acompanhamento de alunos que haviam passado e/ou estavam passando por situações difíceis relacionadas ao uso de drogas, reconstituição familiar, prostituição, carência afetiva, entre outras dificuldades, devido a restrições financeiras, como o fato de necessitar dividir a cama, o caderno e as roupas com os irmãos. Ressalto que estas situações apenas competiam a mim quando estavam associadas à aprendizagem.

Os estudos de caso com os demais setores deste espaço (Serviço Social, Pedagogia e Psicologia) também foram fontes enriquecedoras para esta pesquisa, no que tange o entendimento deste público. Muitas vezes, foi possível verificar que os comportamentos ali manifestados pelos alunos possuíam origem externas,

---

<sup>4</sup> AEE - é uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, estendendo-se da educação infantil ao ensino superior. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela

podendo apenas ser uma reprodução de comportamento vivenciados em outros meios.

No entanto, com o passar do tempo, os alunos entenderam que o CCSVP é um espaço que se diferencia da escola em alguns âmbitos. Embora este seja composto de algumas regras para a permanência, não é obrigatório como a escola, e, além disso, a música propicia um ganho mais visível e imediato que as disciplinas/conteúdos ensinados na escola. Evidentemente, que este espaço não possui apenas o ensino da música, mas este é um atrativo diferenciado, que certamente (re)significa o ato de aprender dos participantes.

Contudo, não estou afirmando que este é um espaço mais adequado que a escola para estas crianças, apenas que estas evidências apontam para a capacidade de aprender do público comum ao CCSVP e a referida escola.

Não vou negar que, inicialmente, estes fatores me impulsionaram a questionar o trabalho desta escola, pois não entendia como uma demanda elevada de alunos poderia apresentar tantas dificuldades relacionadas à aprendizagem. Como os alunos poderiam não saber ler quase no final do ensino fundamental? Por que não existia a reprovação? Por que os conselhos não davam certo?

As primeiras observações realizadas na escola transpareciam a falta de motivação dos alunos em relação às atividades oferecidas neste espaço, quando comparadas ao seu rendimento nas atividades do Centro de Convivência Social Vicente Pallotti. No entanto, era cedo para levantar pressupostos já que, percebe-se que neste âmbito a cultura vê a escola como promissora, como válvula de escape para um futuro com dignidade. Com o passar do tempo, tive a certeza de que, além do diferencial da música, instiga maior participação, pois oferece uma estrutura bem mais atrativa que a escola, como a oferta de excelente alimentação, a distribuição de itens, como pasta, uniformes e material escolar, além de poder oferecer profissionais com maior disponibilidade, que possuem um número reduzido de alunos para atender, diferentemente da escola. Bock; Furtado; Teixeira (2002),

[...] dizem que “a motivação para acontecer, é necessário considerar os três tipos de variáveis: o ambiente (familiar, escolar e o meio social); as forças internas ao indivíduo (necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso e instinto) e o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA 2002, p. 19).

Estas evidências derrubaram algumas das minhas argumentações desfavoráveis à gestão escolar desta instituição, uma vez que estes fatores,

relacionados aos bens materiais, a estrutura disponibilizada e ao número de alunos por professor, não estão ao alcance da administração da direção da escola.

### **3.2.2 As entrevistas**

As entrevistas<sup>5</sup> foram realizadas concomitantemente com duas professoras gestoras da escola pesquisada. A mesma obteve durabilidade de mais ou menos uma hora, tempo disponível dos participantes na data agendada, entretanto poderia ter se estendido por um longo período.

Com intuito de preservar a identidade destas profissionais que desde o princípio da pesquisa se mostraram disponíveis e interessadas, utilizaremos os pseudônimos gestora A para a diretora e gestora B para a coordenadora. A primeira possui formação em Pedagogia, desde 1985, pela Universidade Federal de Santa Maria e Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco. A segunda, possui Habilitação Plena para o Magistério de 1ª a 4ª série, desde 1986 e Bacharelado em Ciências Contábeis, desde 1996. Não possui Pós-Graduação, mas é assídua aos conhecimentos, sendo, na época da entrevista, acadêmica do curso de Graduação em Matemática, na Universidade Federal de Santa Maria.

A gestora A atua na administração escolar há 14 anos e possui uma trajetória de mais de 20 anos de lotação nesta escola. A mesma já atuou como supervisora, vice-diretora, secretária e regente de classe. A situação da gestora B se assemelha ao percurso de gestora A, pois também possui mais de 20 anos de docência e, nesta escola, já ocupou diferentes cargos.

Quando solicitadas a descrever a comunidade em que a escola está inserida, as gestoras afirmam que o perfil é bastante diversificado, pois embora a escola esteja situada na Vila Jóquei Clube, a mesma atende a uma grande demanda de alunos provenientes do assentamento da Fazenda Santa Marta. As mesmas afirmam que é possível observar que algumas crenças e valores transcorrem a realidade socioeconômica, tais como um grande índice de natalidade e de gravidez na adolescência. Além disso, programas sociais como, por exemplo, o "Bolsa-Família" tem gerado oportunidades para integração dos familiares com a equipe gestora, uma vez que, em casos de dúvidas, os familiares costumam se deslocar até

---

<sup>5</sup> Estrutura encontrada em Apêndice C.

a instituição solicitando auxílio. Nestas ocasiões as gestoras aproximam-se das famílias para discutir assuntos relacionados aos alunos.

Sobre o perfil do alunado, as gestoras afirmam que há falta de comprometimento destes com o ensino. Segundo elas, tal fato é perceptível quando analisamos a lista de presença e constatamos a falta de assiduidade. Os relatos dos professores também confirmam a falta de comprometimento em relação à organização dos cadernos, bem como em relação às tarefas para casa que sempre retornam em branco, fator que também denuncia a negligência dos pais e/ou responsáveis por estes alunos. A escola afirma que destes alunos, trinta (30) necessitam de atenção especial e que, no entanto, não é possível oferecer atendimento educacional especializado para todos, uma vez que a escola dispõe de apenas uma educadora especial.

Em reuniões gerais, o grupo docente desta escola delineou que sua clientela, em função da realidade socioeconômica da região, configura-se como um público que deve ser **buscado** pela escola.

A direção da escola afirma que comumente o quadro de profissionais encontra-se incompleto, assim como afirma que nem todos os profissionais aceitam permanecer em meio a este contexto. Tal dificuldade, na perspectiva das gestoras, deve-se à diferença de realidades do professor e do aluno, ou seja, a discrepância de cenários constantemente provoca um choque nestes profissionais. Deste modo, este circuito não configura um perfil homogêneo de docentes nesta instituição.

Quando indagadas sobre a não reprovação, as gestoras colocam que esta escola é a única que adota este parâmetro no município de Santa Maria. Justificam que este surgiu após várias reuniões de estudo com o corpo docente e a partir da análise da realidade em que a escola está inserida e do acompanhamento dos resultados obtidos pelos discentes após a evasão gerada, muitas vezes, por reprovações sucessivas. Estes resultados sinalizavam para uma vivência de conflito com a lei. Em outras palavras, estes alunos, quando excluídos do sistema regular de ensino, apresentavam uma possibilidade bem maior de se envolver em outras situações de marginalização com conseqüências na linha da criminalidade. Também se observou que a reprovação, geralmente, está atrelada ao nível de exigência do professor regente e a metodologia que este adota. Exemplificando, se comprova pelas Atas de Resultados Finais dos anos anteriores a implantação desta “estratégia” que, em alguns casos, um mesmo aluno, num determinado ano,



reprovava em uma disciplina e, no posterior, reprovava em outra. Logo, a decisão de trabalhar com a “não reprovação” gerou, necessariamente, uma proposta de mudança na metodologia e na forma de “olhar” os conteúdos programáticos.

Ainda, a partir desta experiência de mais 20 anos em contato com esta comunidade, os gestores e o corpo docente acreditam que, embora repercuta a opinião de algumas pessoas de que a escola deveria reprovar para que os alunos tivessem maior interesse nos estudos, a escola contribui muito na vida do seu alunado, pois enquanto frequentam este espaço o tempo de abandono nas ruas diminui e, ao invés de se expor a situação de periculosidade, estão recebendo orientações abalizadas por educadores. Questões relacionadas à qualidade de vida são priorizadas nos Projetos desenvolvidos pela escola como: a gravidez precoce e a proteção das DST, os perigos do uso indevido de drogas e o envolvimento com o tráfico das mesmas e outros que contemplem o binômio necessidade/interesse. As diretoras afirmam que, em síntese, o objetivo da escola é preparar o aluno para a vida, postergando a gravidez e prevenindo-os do tráfico de drogas. Verifica-se que a escola, dentro desta comunidade, abarca com objetivos que excedem a educação escolar, adotando um caráter assistencialista de viés protetivo.

Quanto às questões formais do currículo, as gestoras afirmam que, muitas vezes, se torna inviável sua operacionalização, pois não condizem com o binômio citado anteriormente. A ideia, ao optar pela não reprovação, foi justamente a de melhorar a qualidade na educação, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de competências significativas para a inserção do aluno como cidadão num mundo cada vez mais competitivo. Pensou-se que elevando os níveis de autoestima e trabalhando com a ideia de que “todos” são capazes de construir e aprimorar seu conhecimento haveria um reflexo no aproveitamento das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola. Hoje, através do acompanhamento do rendimento escolar de ex-alunos, conclui-se que os resultados não diferem das escolas que adotam a reprovação: temos ex-alunos que concluem apenas o ensino fundamental, outros apenas o médio e outros chegam ao superior.

Assim, verifica-se que a escola, dentro desta comunidade, abarca objetivos que transcendem a escolarização, adotando um viés protetivo e de suprir as lacunas relativas à transmissão de valores de cunho social.

Sobre a gestão escolar, as entrevistadas acreditam que para ser gestor é necessário considerar o tempo e o espaço nos quais ocorrem a ação pedagógica,

assim como é necessário refletir sobre o papel da escola frente à conjuntura atual de sociedade, pois este é um dos segmentos educacionais que interagem na formação do indivíduo. Segundo elas, a reflexão, acrescida e apoiada em observações e vivências do universo escolar, leva a concluir que as aprendizagens são efetivas na medida em que atendem ao interesse do aluno e que este encontra um espaço para expressá-las. Desta forma, as mesmas trabalham na perspectiva de que a visão do professor como mediador deve embasar-se nos estudos e teorias pedagógicas que considerem o ser humano como um “todo único” dotado de potencialidades e capaz de construir e produzir conhecimento.

Para a pergunta “O que você entende por gestão escolar?”, a gestora B afirma que entende que esta possui eixo na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico em que devem estar descritas todas as ações da escola. Ela assegura que poderíamos ficar falando sobre isto durante muito tempo, no entanto, a entrevistada afirma que nem sempre estas ações são possíveis devido ao contexto escolar. A gestora diz que, atualmente, poucas são as pessoas que querem se comprometer com a educação, devido ao fato de esta ser uma conquista de longo prazo. Segundo ela, a atual sociedade preocupa-se apenas com o hoje, com o agora.

Já que a comunidade percebe a potencialidade promissora para o futuro a equipe gestora entende que a participação ainda precisa ser ampliada, o que pode ocorrer por meio dos Conselhos Escolares. A vice-diretora destaca que dentre as diversas estratégias que tem sido implementadas para ampliar cada vez mais a participação da comunidade nas ações escolares está o teatro. Com atividades dessa natureza, a equipe gestora acredita que é possível ampliar o caráter democrático e participativo na instituição.

Sobre o Projeto Político Pedagógico, a informação é que este será reelaborado, sempre que necessário, levando em consideração e com a colaboração de todos os segmentos da comunidade escolar na maneira que for possível.

Como dificuldades encontradas, as entrevistas apontam para a necessidade de uma biblioteca para organizar os livros e um profissional habilitado para atuar neste espaço. Além disso, necessita, também, de uma quadra esportiva, pois os alunos realizam a educação física na rua em frente à escola, situação que as preocupa, uma vez que as mesmas têm consciência do perigo a que os alunos ficam

expostos. A escola possui ciência sobre a necessidade de ampliar parcerias com os familiares, alunos e comunidade em geral, a fim de que seja viável a implementação de novas ações. Entretanto, a comunidade não se coloca na posição de gestora deste espaço que é de todos. Sobre isto, ressalto que nesta comunidade o senso comum sobre a questão do público como um espaço sem dono é perceptível.

Quanto às dificuldades encontradas ao longo da profissão, as professoras apontam para o insucesso frente a questões que fogem as possibilidades das escolas, mas que fazem parte das responsabilidades desta, como os procedimentos externos encaminhados a outros órgãos. As mesmas relatam que, enquanto instituição educacional, não podem se omitir frente a determinados fatores que colocam em risco a vida de seus alunos. No entanto, muitas vezes acabam sendo ameaçadas pelos familiares e até pelos próprios alunos, por tomarem estas atitudes. As gestoras relatam que já houve a necessidade de fazer registros policiais, entretanto, pouco o poder público deu sequência nos casos.

Ressalto que além deste momento mediado, houve muitos outros informais, até mesmo contatos via e-mail e telefônicos, que auxiliaram no desfecho desta pesquisa.

### **3.2.3 Análise documental**

A história de um espaço, de uma comunidade, é construída e reconstruída a partir de diferentes vestígios. Assim, a análise documental dentro de uma pesquisa consiste, como expresso no próprio nome, no ato de analisar documentos que trazem informações sobre determinado objeto. Para Ludke; André (1986), “a análise documental constitui em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos”.

Em pesquisas no âmbito da educação, comumente, são feitas análises de documentos como o Projeto Político Pedagógico, os planos de estudos, entre outros dados referenciais para este contexto. No entanto, em virtude da escola estar reformulando o seu PPP e não guiar-se plenamente pelos seus planos, não me detive apenas nestes elementos e expandi esta análise para aspectos além da escola.

De acordo com os estudos de Giglio (2001), os quais afirmam que para efetivação de uma análise documental é possível “pensar nas pessoas como arquivos vivos de sua própria memória, testemunhas de seu tempo; na história, como um grande arquivo da civilização, da sociedade, de uma época”. Sendo assim, fui ao encontro de um sujeito, indicado pela coordenadora da escola, por ser uma pessoa que acompanhou o processo de constituição da comunidade onde a instituição está inserida. A coordenadora enfatizou a importância de buscar maiores informações acerca do processo de apropriação da região, uma vez que, no contexto atual, são perceptíveis as influências desta etapa no desenvolvimento de alguns alunos, provenientes de determinadas famílias. Além disso, a investigação dos processos históricos desta cultura poderia auxiliar na compreensão da organização atual deste espaço, que conseqüentemente influencia no processo de organização da escola.

Assim, o primeiro contato com o sujeito indicado foi realizado por telefone e a disponibilidade que este demonstrou, desde o primeiro instante, possibilitou um segundo momento de “diálogo” sobre a luta e as dificuldades encontradas pelas primeiras famílias que ocuparam a Vila Jóquei Clube e região. Segundo este morador, a composição da comunidade desta região foi basicamente constituída por dois públicos: os ocupantes da Fazenda Nova Santa Marta e três famílias oriundas da Cidade de São Pedro do Sul que migraram para Santa Maria na perspectiva de melhores condições de vida.

O histórico destas três famílias é constituído de frustrações e rótulos na sua cidade de origem, fator que os impulsionou a mudar em busca de novas possibilidades. Segundo a direção da escola, o desempenho dos alunos procedentes destas famílias é inferior à média, sendo perceptível em diferentes gerações, podendo ser causado por algum fator genético.

Sobre as famílias ocupantes da Nova Santa Marta foi possível verificar que são sujeitos marcados pela trajetória conflituosa da invasão. Segundo o morador, a polícia cercou o local invadido, impedindo a entrada das pessoas. As mesmas tinham a liberdade apenas de sair da área. Além disso, ele afirma que o público era composto por pessoas de diferentes idades, sendo possível verificar a presença de crianças, gestantes e idosos.

Sobre esta comunidade, Orlandi (2006) tece suas contribuições, a partir de uma pesquisa realizada especificamente com adolescentes provenientes das

famílias invasoras deste espaço o mesmo afirma que o perfil de sujeitos da comunidade Nova Santa Marta configura-se como

[...] aqueles do dissenso no social, da contradição e da exclusão, que, empurrados para fora do urbanizado já significado, formam uma comunidade segunda, diferente daquela comunidade de fato – família, igreja, empresa, nação etc (ORLANDI, 2006, p. 43).

Tais informações sobre o público que compõe a comunidade onde a escola está inserida apresenta relevância para este trabalho na medida em que é parte constituinte do perfil do alunado desta instituição. De forma alguma, se pensa em criticar esta demanda, o intuito apenas circunscreve-se na problematização dos aspectos desta cultura e das implicações que esta promove no contexto escolar.

Evidencia-se a existência da repercussão desta situação de “segregação social” presente em ambos públicos aqui descritos, na conduta escolar das crianças que vivenciaram ou não estas situações, pois, muito embora, algumas nem eram nascidas quando ocorreram estas situações (migração e evasão), estas são questões culturais, portanto, estão imbricadas em cada sujeito, sendo reproduzidas a cada geração.

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (Corsaro, 2002, p.115)

Assim, estas situações presentes no histórico desta comunidade perpetuam no subjetivo de cada indivíduo e refletem nos seus comportamentos, configurando-se como um aspecto relevante no contexto escolar.

## **CAPÍTULO IV - Resultados e discussão**

Quando nos propomos a investigar uma situação, não sabemos claramente onde vamos chegar, entretanto vislumbramos algumas hipóteses afins. Desde o projeto de pesquisa até a conclusão deste trabalho ocorreram muitas mudanças, que em determinados momentos dificultaram o enlace desta investigação, uma vez que a prática investigativa aos poucos desmistificou o pré-conceito existente sobre a gestão escolar do espaço pesquisado.

Para compreender de fato o contexto cultural, bem como as estratégias de gestão da instituição pesquisada foram necessárias algumas visitas no contexto da escola, implementação de entrevistas com as gestoras, busca de informações com membros da comunidade, realização da análise documental e, em especial, o acompanhamento dos alunos nas atividades do Centro de Convivência Social Vicente Pallotti.

Esta última atividade foi fundamental, uma vez que vislumbrou uma nova perspectiva de análise sobre o alunado e suas necessidades e o reflexo deste espectro para o desenvolvimento desta pesquisa. Durante este período, vivenciei diferentes e complexas situações, entre elas a internação de um aluno para desintoxicação devido ao consumo do crack. Nesta ocasião, os serviços oferecidos pelo CCSVP foram desenvolvidos nas dependências da clínica onde o aluno estava internado. No instante em que visualizei aquele adolescente em condições deploráveis, passei a compreender o modo de organização da escola pesquisada, pois saber ler e escrever, entender sobre o sistema solar ou geometria não faria a menor diferença. Senti que aquele menino precisava de amparo, de cuidados, precisava não estar ali.

Meu entendimento, a partir deste instante, foi o de que a escola atuava como uma instituição de proteção à criança e ao adolescente desta região, no entanto passei a questionar o porquê da adoção deste caráter protecionista se estas atribuições deveriam estar a cargo de outras entidades. Verifiquei através das experiências originadas pela longa trajetória das gestoras nesta comunidade, que a escola acabou por assumir este papel em função da lacuna existente no que tange o amparo econômico, social, político, jurídico da comunidade, conforme denuncia à coordenadora (Apêndice E). A instituição, por diversas vezes, solicitou apoio aos órgãos públicos para efetivação destes serviços, no entanto, nunca obteve

resultados satisfatórios. Assim, a escola, mesmo com poucas condições, passou a prestar serviços em caráter emergencial, tornando-se referência na comunidade, pois a população não identifica outro espaço, se não a escola, para buscar auxílio.

Os primeiros contatos estabelecidos com os profissionais da escola onde esta pesquisa foi implementada já sugeriam um pedido de auxílio, na medida em que as diretoras relatavam sobre a difícil situação do ensino das crianças e adolescentes desta realidade e a dificuldade destes motivarem-se pelo aprendizado. Por este fator, um dos objetivos deste trabalho foi buscar alternativas que auxiliassem esta instituição. Posso afirmar que quando aceitei este desafio, nem imaginava o quão complexo seria traçar estratégias para a gestão de uma escola com esta configuração. Cercada de documentos, artigos e livros que me apresentavam o sucesso da gestão democrática pensei que não seria difícil implantar este modelo em qualquer escola. Entretanto, verifiquei que esta escola não reunia os principais requisitos para viabilizar a tarefa, uma vez que a gestão democrática visa à coletividade nas ações, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, o que não se apresentava para o contexto cultural investigado.

Dada a análise cultural que identificou um cenário onde a elaboração de estratégias, considerando as perspectivas da gestão democrática seria difícil ou inviável, parto para uma reflexão sobre quais aspectos seriam necessários para promover a mudança a fim de se implementar o modelo democrático.

Acentuo que esta perspectiva difere-se do início da proposta em que a pesquisa preocupava-se em verificar as falhas da gestão existente e buscar alternativas para estas, pois neste momento, percebe-se que não são exatamente falhas, mas limitações externas à escola, circunscritas na comunidade de forma geral, que dificultam o trabalho de gestão.

Assim, primeiramente, percebe-se a necessidade da transformação social na comunidade, algo que, por ser demasiadamente amplo, deveria dar os seus primeiros passos dentro dos muros da escola, atingindo em primeira instância as crianças, pois, afinal, estas são parte importante da comunidade e podem agir como multiplicadores sociais de um conhecimento voltado para esta mudança.

O andamento da prática desta pesquisa, concomitante aos estudos teóricos proporcionados por este curso, ao longo de todo o período, caminharam em paralelo, no amplo sentido da palavra, pois nunca consegui identificar uma intersecção destas linhas. Analisando as diferentes formas de gerir uma instituição

escolar, não era possível diagnosticar em qual esfera encontrava-se a escola objeto do meu estudo. Percebia que a mesma não se apropriava de um modelo mais tradicional, pois não se verificava o uso do poder hierárquico na condução das atividades, assim como não se utilizava da gestão democrática por não haver participação efetiva da comunidade, dos pais, dos alunos, dos professores e gestores, por motivos mais diversos, que se estendem desde a falta de informação, diferenças de contexto até o não comprometimento com o futuro.

No transcorrer do curso, sentia-me cada vez mais capacitada para dialogar, pensar, planejar e executar a gestão democrática, pois a mesma sempre fora apresentada como modelo de sucesso no âmbito escolar. Somente a prática da pesquisa é que me permitiu questionar a aplicabilidade deste modelo de gestão (democrática) considerando a especificidade de uma comunidade escolar com as características aqui descritas.

Desde a primeira tentativa de entender e questionar a forma de gestão da escola pesquisada já houve um rompimento nos conceitos acadêmicos. Segundo a direção, embora os planos tenham que considerar o contexto dos alunos, muitas vezes não há como segui-los. Sobre isto, aponto para uma questão que merece atenção: evidentemente que não está correta a possibilidade de escolha em adotar ou não o plano de estudos. No entanto, é possível dar sequência aos conteúdos que compõem uma grade do 8º ano, por exemplo, com alunos que ainda não são alfabetizados?

Ainda na expectativa de buscar informações que contribuíssem para o trabalho de pesquisa, em setembro de 2010 foi realizado contato por telefone com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), que descreveu a escola em questão como uma escola modelo, devido a sua diferenciada forma de trabalho. A interlocutora, funcionária da secretaria, afirmou que a escola possui um projeto único em Santa Maria, com diferentes formas de avaliação. Segundo ela, tal perspectiva de trabalho estaria adaptada ao contexto ao qual a escola se insere. No entanto, quando questionada sobre o conhecimento desta secretaria acerca dos alunos que se encontram no 7º e/ou 8º e pouco reconhecem as letras, a mesma afirmou que não tem conhecimento da situação e pediu para desligar o telefone. Sendo assim, fica a dúvida, será que a Secretaria Municipal de Educação está conectada a realidade da escola? Como realmente está a educação nas escolas deste município?



Assim, encerro esta pesquisa com mais indagações do que resultados. No entanto, a relevância desta pesquisa se dá no momento em que estimula, provoca a reflexão de todos os envolvidos nesta investigação, agregando um valor importante na concepção da prática de gestão de cada sujeito, inclusive do pesquisador. Este sentimento de busca do conhecimento através do estudo das questões surgidas neste trabalho é que provoca o desenvolvimento de novas práticas e permite que possamos acreditar em um futuro em que a gestão democrática seja acolhida naturalmente nas comunidades, independentemente de suas limitações, permitindo a participação de todos nas atividades escolares.

Diante destas colocações, a escola deve permitir que os alunos saiam de uma posição de “não saber” ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu. Neste sentido, o trabalho realizado com este público deve considerar a dimensão subjetiva do processo de aprendizagem, valorizando as especificidades e o contexto de cada aluno. Diferentemente do conhecimento proporcionado pelas rotinas escolares, a escola na perspectiva da mudança deve preocupar-se em verificar como o aluno compreende o mundo, (re)significando a aprendizagem.

Para tanto, as ações escolares devem promover o resgate da motivação do aluno para a aprendizagem escolar, através de um somatório de estratégias que variam desde a concepção de um ambiente agradável, afetivo que façam os alunos sentir-se bem no que tange sua auto-estima e crença em suas potencialidades. Até o uso de metodologias motivadoras e dinâmicas, criando expectativas positivas que favoreçam a criação da própria imagem.

## REFERÊNCIAS

BASAGLIA, F. **As Instituições da Violência**. In: A Instituição Negada: Relato de um Hospital Psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal Ed., 1985, p.99.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo, Ed. Saraiva, 2002.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: município e escola**. IN: FERREIRA, N. S; AGUIAR, M. A. (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRUNO, L. **Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo**. In: OLIVEIRA, D.A. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 8ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORAZZA, Sandra M. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa V. (org.) Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre. Ed. Mediação, 1996.

CORSARO, Willian A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, 2002.

COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2002.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. [online]. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 de agosto de 2010.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTRICK, M. C. Handbook of Reserach on Teaching. New York: Macmillan, 1986.

FERREIRA, Rosilda (Coord.). **Construindo a Educação na Cidade de Camaragibe**. Camaragibe (PE): Secretária de Educação, 1999.

GOMES, Alfredo M; ANDRADE, Edson F. de. **Autonomia da escola: dimensões e contradições no sistema municipal de Recife.** XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, Alagoas, 2007.

FONSECA, M; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F. **Programa fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência; a perspectiva da melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas.** In: FONSECA, M; TOSCHI, M.S; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.* Goiânia: UCG, 2004b. p. 35-53.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. **Uma genealogia de práticas educativas em São Paulo: 1836-1876.** São Paulo, Tese (Doutorado em Educação), FE-USP, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação).

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 5 Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Dulce Vieira Marcondes. **Meu filho é agressivo.** São Paulo: Almed, 1981.

Mehan, H. **Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies.** *Sociology of Education*, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1993

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica de currículo: uma introdução.** In: SILVA, T. T. e MOREIRA, a. F. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2002.

MORÉS, Andréia. **Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo.** In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org). *Imagens de professor: significações do trabalho docente.* Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 7. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORLANDI, E. P. **À flor da Pele**. In: MARIANI, Bethania (Org.). A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos- SP: Claraluz, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SANTOS A. L. F. de. (2006) **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. 29ª Reunião Anual da ANPED- 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturca. A motivação em sala de aula – O que é, como se faz. São Paulo, Editora Edições Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la politica del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Souza. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação**. Diálogos Possíveis – janeiro/junho, 2007.

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Informações sobre o Centro de Convivência Social Vicente Pallotti**

### **Centro de Convivência Social Vicente Pallotti/CCSVP “Ações Integradas da Prevenção ao Desenvolvimento Social, Promoção ao Direito à Convivência e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários”**

O que é o projeto?

O Centro de Convivência Social Vicente Pallotti é um projeto social com viés educacional resultante de uma parceria entre a Sociedade Vicente Pallotti e a Prefeitura Municipal de Santa Maria. O mesmo atende cerca de cento e cinquenta crianças e adolescentes de duas escolas da rede pública de ensino do município de Santa Maria. Os atendimentos neste espaço são realizados em contra turno escolar, por uma equipe multidisciplinar, que procura dar suporte para que os participantes se desenvolvam de forma integral nos diferentes aspectos: social, psicológico e educacional.

Qual o seu objetivo?

Oferecer, a crianças e adolescentes, entre 07 e 17 anos, um espaço composto por atividades voltadas para o desenvolvimento de cada faixa etária a fim de contribuir para a formação de seu carácter social e intelectual, estimulando a participação cidadã, o desenvolvimento do protagonismo e de autonomia.

Atividades realizadas:

- Oficinas de música (violão, violoncelo, sax, trompete, trombone, violino, flauta transversal, guitarra, contra-baixo, percussão, teclado, clarinete)
- Aulas de teoria musical
- Oficina Lúdica
- Palestras educativas/informativas
- Acompanhamento e avaliação nutricional

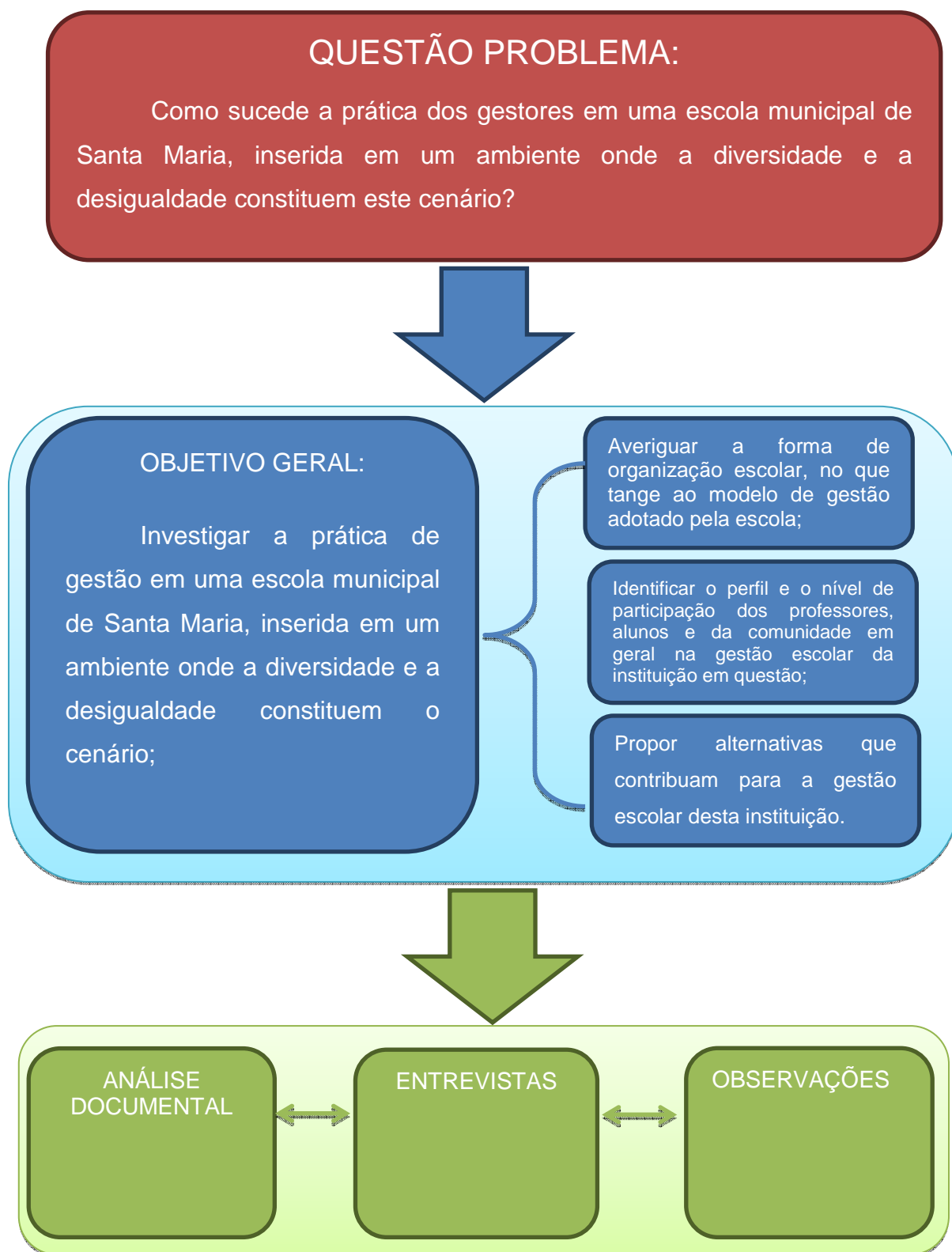
- Oficina de reaproveitamento de alimentos
- Atendimento Educacional Especializado
- Reforço escolar
- Assistência social (acompanhamento e encaminhamento das famílias a atendimentos sócio-assistencial oferecidos pela rede)
- Atendimento e acompanhamento psicológico as crianças e familiares
- Fornecimento de refeição (café da manhã, almoço, lanche e jantar)

Quais os critérios de permanência do participante no projeto?

- Frequência escolar de no mínimo 75%
- Assiduidade no projeto
- Participação efetiva dos responsáveis e dos alunos nas ações o projeto

Obs.: O material acima foi elaborado por funcionários do Centro de Convivência Social Vicente Pallotti.

## APÊNDICE B – Esquema para apresentação da pesquisa





## APÊNDICE C- Entrevista



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Santa Maria  
Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

### **Entrevista**

Qual a sua formação?

Em que ano e em que instituição se formou?

Realizou cursos de pós-graduação? Quais?

Qual a sua atual função na escola? Há quanto tempo?

Ao longo da sua trajetória profissional, quais os cargos já ocupados por você?

Descreva a comunidade em que a escola se insere.

Descreva o perfil do alunado.

Descreva o perfil do corpo docente.

Como acontece a avaliação na sua escola?

Descreva o seu papel como gestora.

O que você entende por gestão escolar?

Como é elaborado o Projeto Político Pedagógico em sua escola?

Quais as dificuldades encontradas pela escola?

Atualmente, sente-se satisfeita com sua escolha profissional?

## **APÊNDICE D – Artigo elaborado pela Coordenadora ao jornal “A Razão”**

### **Um dia na escola**

Ainda é cedo, mas o pátio da Escola já está cheio de vida. As crianças correm, jogam figurinhas e o som de suas vozes invade a manhã. Olho seus rostinhos, as vezes sujos e lembro da história de vida de cada um. São histórias quase sempre dramáticas e a Escola é, talvez, o único referencial que oportuniza sua inserção como cidadãos na sociedade.

A sineta faz com que as crianças corram para a fila e para o abraço da professora e cada turma dirige-se para sua sala de aula.

Então, começam a evidenciar-se as deficiências da escola. A merendeira pergunta o que fazer se não há merenda; uma professora adoeceu e não há quem a substitua; outra professora encaminhara uma criança que não quer permanecer em aula. É uma criança com necessidades educativas especiais. Afinal, a Escola é inclusiva, porém a educadora especial não faz mais parte da rede e não foi substituída. Pais chegam à procura de vagas e são encaminhados à Central de Matrículas. É um procedimento difícil, pois eles não conhecem o centro da cidade e, muitas vezes, não têm passagem para deslocar-se. Liga-se, buscando a solução do problema, mas o telefone da Central não funciona. Liga-se também para o órgão competente, comunicando que a funcionária de serviços gerais, que deveria ter se apresentado, não chegou. A responsável diz que vai verificar o que aconteceu e depois dará retorno. Entretanto isso, dificilmente ocorre.

No intervalo do recreio, outra professora comunica que uma criança tem evidências de violência física. É hora de contatar o Conselho Tutelar. Na saída, monta-se um esquema de emergência para varrer as salas. Professores e alunos auxiliam. Uma mãe comunica que o filho é alérgico e não deve ser exposto ao pó. Algumas pessoas vêm oferecer-se para serem contratadas pela Escola, pois estão desempregadas. Explica-se a impossibilidade de contratar funcionários.

O turno da tarde não difere. O retorno da Secretaria não aconteceu, a funcionária não chegou e a única funcionária, com 60 anos, continua sozinha para limpar banheiros, varrer as salas, fazer merenda, lavar a louça.

No final do turno, só posso lembrar da ironia de um título: “Prefeito Amigo das Crianças”, que deixa faltar merenda; que deixa faltar recursos humanos nas Escolas, enquanto que algumas secretarias estão lotadas de cargos de confiança; que não consegue cumprir o Plano de Carreira, que é exposto como uma conquista de seu governo; que fala em valorização do magistério, mas que desrespeita-o sistematicamente.

Pergunto-me o verdadeiro significado de algumas palavras, como “mudança”, “transparência”, “democracia”, “competência”, e outras tão em voga nas campanhas eleitorais. Consolo-me com a certeza de que meu trabalho e de meus colegas em prol das crianças poderá auxiliar a ampliar os horizontes de algumas e que qualquer governo, assim como qualquer ser humano, um dia será julgado e responderá pelas injustiças que cometeu, nem que seja perante sua própria consciência.