UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andreia Vedoin

DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2017)

Santa Maria, RS,
2018

Andreia Vedoin

DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2017)

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

ORIENTADORA: Profª Drª. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS,
2018

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vedoin, Andreia
Dialética das Relações Sociais: o Trabalho Pedagógico dos(as) diretores(as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017). / Andreia Vedoin.- 2018.
247 f.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Trabalho Pedagógico 2. Políticas Públicas Educacionais 3. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac 4. Diretores/as escolares I. Soares Ferreira, Liliana II. Título.

Andreia Vedoin

DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2015)

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovado em 08 de janeiro de 2018.

_____

Liliana Soares Ferreira (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

_____

Profª. Drª. Elisabete Andrade (URI)

_____

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (UNOESC)

_____

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha (UFSM)

_____

Prof. Dr. Paulo Ricardo Tavares da Silveira (UFSM)

_____

Profª. Drª. CéliaTanajura Machado (UNEB)

_____

Profª. Drª. Mariglei Severo Maraschin (UFSM)

Santa Maria, RS,
2018

Dedico

Aos meus pais Odacir e Inês,

pelo apoio e suporte em todas as situações.

Ao meu filho André Luiz,

por me ensinar o sentido do amor incondicional.

Ao meu filho do coração Entoni Joaquim,

por me ajudar a ser uma pessoa melhor.

Ao Jorge

pelo companheirismo, compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

Escrever a tese e finalizar o Curso de Doutorado é, para mim, a realização de um sonho pessoal e profissional. O caminho foi, por vezes, desafiador. Por isso, muitos estiveram comigo, amigos, colegas, familiares, professores e a eles tenho muito a agradecer.

Agradeço aos meus pais que me ensinaram o sentido do trabalho e da educação em nossas vidas. Agradeço a ajuda constante, pois sem isso não seria possível me dedicar a este trabalho.

Agradeço ao André Luiz e ao Joaquim por entenderem minhas ausências e meu distanciamento em diversos momentos.

Ao Jorge que esteve ao meu lado, me apoiando e dando suporte à família nos dias felizes e nos dias mais difíceis.

Agradeço, imensamente, a minha orientadora Liliana Soares Ferreira pela oportunidade de aprender e de produzir conhecimentos. Sou grata por ter convivido com uma trabalhadora que acredita na educação apesar de tantas dificuldades.

Agradeço à Banca Examinadora pelas contribuições, pelo olhar atento a este trabalho.

Aos colegas do Grupo Kairós pelo aprendizado, pela amizade nesse percurso, por vezes, inquietantes. Agradeço pelos momentos alegres e divertidos, pela cumplicidade e por poder dividir com vocês as angústias e alegrias da vida e da pesquisa.

Agradeço aos diretores e às diretoras do IEEOB, pela disponibilidade e interesse em contribuir com este trabalho. Cada encontro foi intenso e produtivo.

Agradeço à Professora Jane, pela disponibilidade, pela ajuda neste trabalho e pelo acolhimento ao Grupo Kairós.

À direção e aos colegas do Colégio Politécnico/UFSM por terem me recebido de forma calorosa e por compreenderem minhas ausências e afastamentos. Colegas com os quais, a partir de agora, compartilharei de maneira mais intensa os desafios e perspectivas da educação pública.

Agradeço à UFSM pela oportunidade de dedicar-me ao Curso de Doutorado.

Perguntas De Um Trabalhador Que Lê

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedras?
E a Babilônia várias vezes destruída -
quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida,
os que se afogavam gritavam por seus escravos
na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou quando sua Armada
naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2017)

AUTORA: Andreia Vedoin
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Esta investigação insere-se na Linha de Pesquisa LP2- Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa e Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo geral foi analisar os discursos dos/as diretores/as do IEEOB, no sentido de compreender em que medida eles evidenciam implicações entre o seu trabalho pedagógico e as relações sociais estabelecidas por eles, considerando o período de 1974 a 2017. A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, elaborou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual participaram os/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria, RS, que ocuparam o cargo no período de 1974 a 2017. O processo de produção de dados aconteceu a partir de documentos do Acervo Histórico Olavo Bilac, Legislações Educacionais, entrevistas e notas de campo. As entrevistas depois de transcritas foram analisadas, assim como foram analisadas as notas de campo, algumas legislações educacionais brasileiras e os documentos do Acervo Histórico Olavo Bilac. Na análise dos dados considerou-se as categorias do método marxista, quais sejam: totalidade, historicidade, contradição e práxis. Constatou-se que os diretores/as ocuparam, na historicidade do IEEOB, lugar central, não apenas no Instituto, como na sociedade de Santa Maria, (re)produzindo relações de poder. Nesse sentido, observou-se que o trabalho pedagógico de alguns/as diretores/as era construído por determinações das políticas públicas ou por interesses políticos daqueles que o/a indicaram ao cargo de diretor, mas era construído também pelas relações sociais estabelecidas por eles. Nesta pesquisa, defende-se a seguinte tese: o trabalho pedagógico dos/as diretores/as constitui-se a partir das relações sociais estabelecidas por eles/as ao longo da vida e a partir do modo de produção capitalista. No movimento inverso, essas relações sociais são impactadas por seu trabalho pedagógico, por seu modo de produção da vida material, produzindo-se, assim, uma relação dialética entre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as e as relações sociais contraídas por eles/as, num movimento entre o individual e o social. Na sociedade capitalista, essas relações sociais produzidas no trabalho possuem um caráter alienante e hostis, são, em sua maioria, relações de conflitos e de disputas. No entanto, apesar de, historicamente, estar comprometida com a classe social dominante, a educação é capaz de produzir relações contraditórias. Por isso, a partir do trabalho pedagógico crítico dos/as diretores/as escolares, é possível criar tempos e espaços de superação das relações sociais de submissão e de dominação. Além disso, o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares, por ser constituído pela dimensão social e política, elementos fundamentais para a formação da consciência crítica, pode contribuir para a práxis social.

Palavras-Chave: Trabalho. Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as escolares. Políticas Públicas. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

ABSTRACT

DIALECTICS OF SOCIAL RELATIONS: THE PEDAGOGICAL WORK OF THE DIRECTORS OF THE STATE EDUCATION INSTITUTE OLAVO BILAC, RS (1974-2017)

AUTHOR: Andreia Vedoin
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This research is part of the Research Line LP2- School Practices and Public Policies of the Program and Post-Graduation in Education of the Education Center of the Federal University of Santa Maria. The general objective was to analyze the speeches of the IEEOB directors in order to understand the extent to which they demonstrate the implications and reciprocities between their pedagogical work and the social relations established by them, considering the period from 1974 to 2017.From the perspective of historical-dialectical materialism, a qualitative research was developed, in which, participated, the directors of the Olavo Bilac State Education Institute, Santa Maria, RS, who held the position in the period from 1974 to 2017.The process of data production took place through some Brazilian educational legislation and the Olavo Bilac Historical Collection documents, interviews and field notes. The interviews, after transcribed, were analyzed, as well as, the field notes, some Brazilian educational legislation and the Olavo Bilac Historical Collection documents.In the analysis of the data, we considered the categories of the Marxist method, namely: totality, historicity, contradiction and praxis. In the historicity of the IEEOB,it was found,that the directors occupied a central place, not only in the Institute, but also in the society of Santa Maria, (re) producing power relations.In this sense, it was observed that the pedagogical work of some directors was constructed by determinations of the public policies or by political interests of those who indicated him/herto the position of director, but it was also constructed by the social relations established by them.In this research, the following thesis is defended: the pedagogical work of the directors is based on the social relations established by them throughout life and from the capitalist mode of production.In the opposite movement, these social relations are impacted by their pedagogical work, by their way of producing material life, thus producing a dialectical relationship between the pedagogical work of the directors and the social relations contracted by them in a movement between the individual and the social.In capitalist society, these social relations produced in the work have an alienating and hostile character, are, for the most part, relations of conflicts and disputes. However, while historically committed to the dominant social class, education is capable of producing contradictory relationships.Therefore, from the critical pedagogical work of school principals, it is possible to create times and spaces for overcoming social relations of submission and domination.In addition, the pedagogical work of school principals, as it is constituted by the social and political dimension, that are fundamental elements for the formation of critical consciousness, can contribute to social praxis.

Keywords: Work. Pedagogical work of school principals. Public policy. Olavo Bilac State Education Institute.

LISTA DE SIGLAS

AHOB -	Acervo Histórico Olavo Bilac
AIE -	Aparelho Ideológico do Estado
APM -	Associação de Pais e Mestres
CEB -	Câmara de Educação Básica
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CN -	Curso Normal
COREDE -	Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
CPM -	Círculo de Pais e Mestres
CES -	Câmara da Educação Superior
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENOB -	Escola Normal Olavo Bilac
FACEM -	Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira
FIC -	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HEM -	Habilitação Exercício do Magistério
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEOB -	Instituto de Educação Olavo Bilac
IEEOB -	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE -	Plano Dinheiro Direto na Escola
PL -	Projeto de Lei
PLS -	Projeto de Lei do Senado
PNE -	Plano Nacional de Educação
Pnud -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
KAIRÓS -	Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas
RS –	Rio Grande do Sul
UDESSM -	Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins
UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO -	Organização das ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas
UNIFRA -	Centro Universitário Franciscano de Santa Maria
REUNI -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Articulação entre as categorias do método do Materialismo Histórico-dialético e os elementos da pesquisa.....56
Figura 02 - Síntese do processo de produção de dados.....58
Figura 03 - Síntese das fases construídas por Saviani (2013) e articuladas neste estudo.....62
Figura 04 - Linha do Tempo das denominações do IEEOB.....78
Figura 05 - Interlocutor B - Síntese das relações sociais, que impactaram no trabalho pedagógico.....117
Figura 06 - Síntese de aspectos subjetivos que permeiam as relações sociais na escola e que impactam no trabalho do/a diretor/a escolar...122
Figura 07 – Unidade dialética entre o Projeto Pedagógico individual e o coletivo...125
Figura 08 – Síntese da relação entre consciência crítica da educação e o trabalho dos/as diretores/as escolares.....132
Figura 09 – Síntese do movimento da argumentação proposto no Capítulo 4.....135
Figura 10 – Síntese da argumentação elaborada no item **4.1.3**.....163

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 – Formatura da Primeira Turma de Normalistas do IEEOB, ano de 1947.....75
Imagem 02 – Visita dos militares ao IEEOB, no ano de 1966.....145
Imagem 03 - Texto publicado no caderno em comemoração aos 75 anos do IEEOB, no ano de 1976, sob a direção da Interlocutora A.....146
Imagem 04 – Organograma do IEEOB, conforme Plano Curricular de 1979.....150
Imagem 05 – Reportagem do Jornal do IEEOB sobre as estratégias de elaboração do Plano Global.....154
Imagem 06 – Informativo do Círculo de Pais e Mestres do IEEOB, publicado no Jornal da escola, convocando as pais para participarem da vida escolar dos filhos.....208
Imagem 07 – Reportagem do Jornal produzido pelo Instituto Olavo Bilac, convidando para que os pais participem de eventos esportivos promovidos pela escola.....209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Instituições escolares que ofertam Ensino Normal no Rio Grande do Sul, atualmente.....71
Gráfico 02 – Quantidade de Diretores/as, nos períodos de 1901 a 1973 e de 1974 a 2017.....79
Gráfico 03 - Período em que os diretores/as se mantiveram no cargo de 1901 a 1973.....79
Gráfico 04 - Período em que os diretores/as se mantiveram no cargo de 1974 a 2017.....80
Gráfico 05 - Sexo dos/as diretores/as escolares, no período de 1974 a 2017.....81
Gráfico 06 – Situação funcional dos sujeitos que responderam à entrevista estruturada.....83
Gráfico 07 – Referente à formação inicial dos sujeitos da pesquisa.....201
Gráfico 08 – Referente à formação dos/as diretores/as, em nível de Pós-Graduação.....202

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cronograma da pesquisa.....65
Quadro 02 – Caracterização dos sujeitos colaboradores da pesquisa, elaborado pela autora, a partir dos dados da entrevista estruturada.....84

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Decreto Nº 397, de 27 de agosto de 1901.....236
Anexo B – Reportagem Jornal – Acervo Histórico Olavo Bilac.....237
Anexo C – Decreto Nº 1479, de 26 de maio de 1909.....238
Anexo D - Lei Nº 4245, de 23 de dezembro de 1961 239

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação.....241
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....242
Apêndice C – Entrevista Estruturada.....244
Apêndice D – Entrevista Semiestruturada.....245
Apêndice E – Carta de Cessão 247

SUMÁRIO

1 ENTRE OBJETIVIDADES E SUBJETIVIDADES: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....31
1.1 O MOVIMENTO DO ESTUDO.....31
1.2 O PERCURSO DA PESQUISA: A ESCOLHA DOS CAMINHOS.....45
1.3 AS INTERLOCUÇÕES COM OS/AS DIRETORES/AS.....56
2 O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM O FENÔMENO.....69
2.1 OS/AS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: ENTRE ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS.....88
2.1.1 A Interlocutora A e a alegria do reencontro.....89
2.1.2 O Interlocutor B e a emoção no reencontro.....90
2.1.3 A Interlocutora E e o esforço do reencontro.....91
2.1.4 A Interlocutora F e a criticidade no reencontro.....92
2.1.5 O Interlocutor G e a confidência no reencontro 93
2.2 COMO SE CONSTITUÍRAM DIRETORES/AS.....93
3 DO TRABALHO AO TRABALHO PEDAGÓGICO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....101
3.1 O TRABALHO: CONDIÇÃO DE AUTOPRODUÇÃO HUMANA E PRODUTOR DE RELAÇÕES SOCIAIS.....101
3.2 TRABALHO PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO DO CONCEITO.....105
3.2.1 O trabalho pedagógico e a dialética das relações sociais: entre o individual e o coletivo 112
3.2.2 Relações entre o/a diretor/a e os demais sujeitos da escola: objetividades e subjetividades em questão.....118
3.2.3 O trabalho pedagógico: possibilidade de práxis social.....126
4 O PRODUTIVISMO E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, NA GESTÃO ESCOLAR E NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO/A DIRETOR/A ESCOLAR: A PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO CAPITAL.....133
4.1 O TECNICISMO E A EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS HIERARQUIZADAS.....135
4.1.1 O Estado Militar: influências nas relações sociais e no Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB.....142
4.1.2 O lugar dos sujeitos no processo de planejamento escolar.....149
4.1.3 A relação dialética entre o administrativo e o pedagógico: limites e possibilidades do trabalho pedagógico do/a diretor/a escolar.....156
4.2 O MOVIMENTO EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO.....164
4.2.1 Relações sociais contraditórias: a possibilidade de transformação 164
4.2.2 A contradição nas relações sociais: os interesses em questão.....174

4.2.3 As influências das questões políticas e das questões partidárias no trabalho do/a diretor/a escolar.....179
4.3 AVANÇOS E RETROCESSOS NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLEXOS NO PROJETO EDUCACIONAL ATUAL 186
4.3.1 Neoprodutivismo e suas variantes: impactos na gestão da escola pública.....187
4.3.2 O processo formativo no contexto do capital.....194
4.3.3 E a formação dos/as diretores/as? Tempo de reprodução ou de práxis?.....199
4.3.4 A financeirização da educação: relações contraditórias entre o Público e o Privado.....203
4.3.4.1 A Comunidade Escolar.....204
4.3.4.2 A Comunidade Externa.....210
4.3.4.3 O FUNDEF/FUNDEB: o desenvolvimento da educação básica e a valorização do magistério.....213
4.3.4.4 Outros programas governamentais.....215
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....219
REFERÊNCIAS.....226
ANEXOS.....235
APÊNCICES.....240

1 ENTRE OBJETIVIDADES E SUBJETIVIDADES: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 O MOVIMENTO DO ESTUDO

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.

Fernando Pessoa

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa LP2- Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem como tema a relação dialética entre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares e as relações sociais desses sujeitos e está pautado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Esta tese de doutorado partiu das minhas trajetórias pessoal e profissional, além da inserção no Grupo de Pesquisas Kairós[1] (Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Trabalho, Educação Políticas Públicas), das reflexões e das inquietações que surgiram a partir dos estudos realizados no Grupo, especialmente, no que se refere à problematização a respeito da historicidade.

Marx, em sua obra *Miséria da Filosofia*[2] (1985, p. 245), observa que “o simples fato de cada geração posterior se deparar com forças produtivas adquiridas pela geração precedente "[...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações”. Assim, os fenômenos sociais, econômicos, educacionais, as relações sociais vivenciadas na atualidade são construídas historicamente. Por isso, para

---

[1] O Kairós foi criado em 2009 pela professora Liliana Soares Ferreira, no âmbito da UFSM. Trata-se de um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. De forma geral, visa a auxiliar na busca de renovados sentidos e dimensões do pedagógico e trabalho na escola, buscando reconstruir o lugar histórico e social dos professores como gestores do pedagógico. Fonte: htto://www.ufsm.br/kairos/?page_id=15. Acesso em novembro. 2015.

[2] Esta obra foi escrita por Marx em 1847, como argumentação contrária à obra do socialista francês Proudhon (Filosofia da Miséria, 1846), criticando, entre outros aspectos, a não concepção, por parte do socialista, das instituições sociais como produtos históricos.

compreendê-los, torna-se importante conhecer, refletir criticamente e problematizar os fatos, analisando seu movimento histórico, sua produção e a relação entre eles. É a partir da compreensão histórica dos fatos que será possível analisar a produção da vida material dos seres humanos, suas relações sociais e o trabalho.

Nessa perspectiva, entendo, a partir dos referenciais estudados, que relações sociais podem ser compreendidas como relações entre os seres humanos, que tem como base material o mundo social. O ser humano, em busca de satisfazer as suas necessidades diversas, estabelecem, durante a produção de sua existência, as mais diversas relações sociais, ao mesmo tempo em cada ser humano constitui-se a partir de suas relações sociais[3].

Na obra marxiana, a história é discutida a partir do estudo sobre o processo social, sobre a vida material e o trabalho humano. Na *Ideologia Alemã* (2007), de maneira específica, Marx e Engels argumentam sobre os pressupostos da existência humana e, por isso, de toda a história e afirmam que a produção da vida aparece como uma relação natural e como uma relação social. Discutem ainda que

> Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” -, que a soma das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas (MARX e ENGELS, 2007, p. 34).

Diante dessa argumentação, há uma relação entre a história da humanidade e os modos de produção. A organização, o funcionamento e as transformações dos modos de produção ao longo dos anos e o trabalho movimentam, produzem a história dos seres humanos. Os fenômenos observados, hoje, relacionados à educação, de maneira específica, foram construídos, historicamente. Por isso, para compreendê-los, é importante analisá-los, levando em conta o contexto sócio-histórico.

Na época de minha inserção no Kairós, as discussões suscitadas no grupo eram muito novas para mim, pois não havia, na minha trajetória de formação, destinado atenção especial a elas. Entendi que neste momento do doutoramento eu

---

[3] Outras discussões a respeito das relações sociais e a sociedade capitalista são realizadas no item **3.2.1 – O trabalho pedagógico e a dialética das relações sociais: entre o individual e o coletivo.**

deveria me dedicar a estudar mais, profundamente, a historicidade educacional, devido à relevância desta questão para meu trabalho pedagógico.

A aproximação com a categoria historicidade, inicialmente, fez com que eu pudesse revisitar minha própria historicidade, especialmente, no que se refere às origens familiares, à relação que estabeleço com o trabalho, com a educação e com as relações sociais produzidas. Minhas trajetórias pessoal e profissional também justificam o interesse em conhecer as relações dialéticas que se estabelecem entre as relações sociais, o trabalho pedagógico das direções escolares do IEEOB, a sociedade capitalista e a educação.

Nasci no final de década de 1970, na zona rural da cidade de Silveira Martins, na região central do estado do Rio Grande do Sul. Foi ali que a partir de 1877 iniciou-se a colonização da Quarta Colônia de Imigração Italiana. Por essas influências da colonização italiana, a minha relação com o trabalho esteve desde muito cedo presente na constituição como sujeito, pois meus avós eram pequenos proprietários de terras, descendentes de imigrantes italianos e que, por isso, mantinham forte relação com a terra, com a produção e com o trabalho. As dificuldades enfrentadas por eles e por seus antecedentes estavam presentes na memória e no modo como produziam as suas condições materiais de existência. Mantinham uma propriedade familiar de onde tiravam sua subsistência, mas, ao mesmo tempo, sem acesso à escola, meu avô e alguns tios demonstravam interesse pelos conhecimentos e realizavam estudos através de cursos à distância, que na época eram ofertados por meio de apostilas enviadas pelos correios. Meu avô interessava-se mais em contar histórias infantis e gostava que as crianças o acompanhassem no cuidado diário dos animais, já nos aproximando do trabalho, entendido como algo importante e fundamental para a formação. Ele demonstrava uma reflexão crítica em relação ao cuidado com a terra, com os animais, enfim, com a natureza e procurava construir com os mais novos esses valores.

Já em relação à educação, minha família sempre exigiu comprometimento e estudo, pois entendiam que a educação era uma alternativa para atingir o sucesso profissional e garantir um futuro promissor, diferente do cotidiano penoso que enfrentavam na vida no campo. Os professores não podiam ser questionados, pois eles eram os detentores do saber, eram pessoas de destaque na sociedade, principalmente, numa cidade do interior como a minha. A maioria da população teve pouco acesso à escola e não se sentia autorizada a questionar o trabalho dos

professores. Pelo contrário, lembro que apoiavam os professores, destinavam um período semanal para trabalhar voluntariamente na limpeza da escola ou do pátio ou ainda nos eventos promovidos para arrecadar recursos para a melhoria da escola. O saber que os pais tinham a oferecer era o do trabalho.

As escolas do interior, na década de 1980[4], eram um tanto esquecidas pelos governos municipais e estaduais, porque se localizavam longe dos centros maiores e recebiam apenas os estudantes daquela localidade. Não havia transporte escolar, por isso, os estudantes se deslocavam a pé. No entanto, mesmo as escolas sendo mais precarizadas, os professores que trabalhavam ali eram muito valorizados pela comunidade, de maneira geral, e pela comunidade escolar, de maneira mais específica. Havia um esforço coletivo dessas pessoas que motivava o trabalho pedagógico[5], com o objetivo de garantir uma educação que atendesse aos interesses da comunidade.

Nesse contexto, o trabalho do/a diretor/a da escola sempre me chamou atenção pelo reconhecimento social que recebiam. Nos meus primeiros quatro anos de escolarização (1986 a 1989), estudei na Escola Municipal[6], localizada no meu bairro, no interior de Silveira Martins. Nesse período, a professora que ocupava o cargo de diretora trabalhava como professora na terceira e na quarta séries do Primeiro Grau[7]e ainda era quem fazia a merenda e limpava a sala de aula. Nesse período, a diretora acumulava diversas atividades, entre elas, trabalhos administrativos, pedagógicos, trabalhos relativos à higiene e à alimentação. Nessas escolas interioranas não havia contratação de servidores para auxiliar nesses setores, assim, os próprios professores acumulavam mais responsabilidades.

Observo, a partir da análise dessa realidade, a precarização das condições de trabalho, como se denomina atualmente. Sobre a questão da precarização, Hypólito (2012, p. 211) comenta que ela vem sendo aprofundada com o passar dos anos e “atinge as condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho de ensinar nas escolas públicas”. No caso vivenciado como estudante, a precarização estava relacionada, especialmente, ao processo de trabalho, que envolve aumento das

---

[4] Refiro-me a década de 1980, pois foi nesta década que ingressei na educação formal.

[5] A categoria Trabalho Pedagógico tem sido analisada pelos integrantes do Grupo Kairós. Neste estudo ela também tem centralidade, por isso, será discutida no Capítulo 3 – **Do trabalho ao trabalho pedagógico: produção de sentidos a partir das relações sociais na sociedade capitalista**.

[6] Silveira Martins emancipou-se de Santa Maria no ano de 1988.

[7] Atualmente, a terceira e quarta séries correspondem, respectivamente, ao quarto e quinto anos do Ensino Fundamental.

funções e atividades; e às condições materiais de trabalho, que envolvem a formação de turmas multisseriadas e a não contratação de pessoal suficiente para desenvolver as demais tarefas da escola. A própria comunidade mobilizava-se para trabalhar na limpeza e na manutenção dos prédios escolares. Essa situação é ainda muito presente na realidade escolar atual, pois observo que a comunidade escolar se envolve com pequenas reformas e consertos de prédios escolares públicos, devido à necessidade de garantir o mínimo de infraestrutura necessária para o trabalho dos professores na escola. A gestão da escola, na maioria dessas situações, precisa mobilizar a comunidade, organizando mutirões com o objetivo de resolver problemas urgentes relacionados à infraestrutura.

Esse aspecto, porém, não é uma questão apenas das escolas do interior. Os ex-diretores e a diretora do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, locus de pesquisa desse estudo proposto, comentaram sobre isso. A maioria dos interlocutores comentou que seu trabalho, como diretor, esteve muito implicado na realização de reformas no prédio, com o objetivo de garantir a manutenção e a funcionalidade de um prédio histórico, de grande representatividade na área da educação para a comunidade de Santa Maria e da região. A partir dos discursos dos/as diretores/as, percebo que, ao longo do período analisado (1974-2017), eles procuraram de diferentes formas resolver os problemas referentes à infraestrutura. O trabalho deles/as esteve voltado para a organização de eventos para arrecadar recursos, para o estabelecimento de parcerias com empresas, para a busca da ajuda dos pais até para o encaminhamento de solicitação à Secretaria Estadual de Educação. Na maioria das situações, o Estado era o que menos contribuía para a solução desses problemas, delegando à comunidade local a responsabilidade de arrecadar recursos.

Essas foram observações referentes ao final dos anos de 1980. Já num outro período de minha formação escolar outras questões educacionais foram surgindo. A partir do ano de 1990, ingressei numa escola estadual com características diferentes da escola municipal. Na escola estadual, o cargo de direção era ocupado por uma professora que não trabalhava em sala de aula, justamente, por ser uma escola central que recebia os alunos de todas as comunidades do município e de alguns municípios vizinhos. Esta diretora ficou no cargo durante todos os anos que estudei ali. No entanto, no Segundo Grau[8], minha turma defendia que outra professora deveria ser a

[8] Correspondente, atualmente, ao Ensino Médio.

diretora do colégio. Entendíamos que a professora sugerida por nós era mais dinâmica, interessada, crítica e comprometida com o trabalho e com a educação, por isso, deveria ocupar este cargo. Mas, como todos os cargos de diretor de escola ainda eram políticos, indicados pelo governo do Estado, nossos interesses não foram levados em consideração, no momento da indicação, e a diretora continuou no cargo. Esta professora que desejávamos que fosse diretora teve influência importante na minha trajetória profissional, pois a escolha pelo Curso de Letras deve-se a ela, que trabalhava com Língua Portuguesa e com Literatura Brasileira de maneira séria e comprometida com o processo educacional. Em sala de aula, apesar da fisionomia séria, era coerente em suas decisões. Nossas opiniões eram levadas em consideração e demonstrava autoridade sem ser autoritária.

Nesse contexto, a gestão democrática do ensino, oficializada na Constituição Federal de 1988, precisava ainda avançar muito, em especial, no que se refere à eleição para diretor/a. As decisões e os recursos eram centralizados, característica forte ainda nos anos de 1990, apesar de tentativas de romper com essa concepção de gestão. O processo de democratização do ensino público, infelizmente, em pleno século XXI ainda se encontra em um processo de implementação, devido, principalmente, à luta entre a classe dominante, historicamente favorecida e as classes populares, que batalham por uma maior participação, nas decisões referentes à educação, de maneira particular. Entendo que a eleição para diretor não garante a conquista de espaços de discussão, nem tão pouco a democratização. No entanto, defendo que o processo de escolha do/a diretor/a pela comunidade escolar é um passo importante, para modificar certas relações sociais pautadas no clientelismo político, oportunizando a construção de relações menos autoritárias.

Por outro lado, a partir dos anos 2000, tive uma experiência importante relacionada ao trabalho do diretor de escola, que se difere das experiências tidas até o momento. Antes mesmo de concluir a Licenciatura em Letras – Português e Literatura, no início desta década, comecei a trabalhar na escola municipal de Silveira Martins com o componente curricular de Língua Portuguesa nas turmas da quinta à oitava séries[9] do Ensino Fundamental. Permaneci nesta escola durante, aproximadamente, quatro anos e, além da Língua Portuguesa, trabalhei com reforço escolar, Ensino Religioso e também trabalhei na Secretaria da Escola, acompanhando

[9] Corresponde, atualmente, ao sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

e assessorando duas professoras que estiveram no cargo de diretora. Com essa experiência profissional foi possível conhecer a organização da escola e do trabalho do gestor escolar[10].

Até então, minha relação com o/a diretor/a das instituições escolares se deu como estudante. Neste momento, porém, essa relação se alterou, passando a ser uma relação entre trabalhadores, por isso, foi possível conhecer e compreender outras relações estabelecidas pela diretora, como, por exemplo, com a Secretaria Municipal de Educação, com o prefeito municipal, com demais servidores, com estudantes e com os pais e familiares. Tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano escolar sob uma nova perspectiva, observando e vivenciando disputas, conflitos, lutas pela valorização da educação, dos professores e por melhores condições de trabalho. Além disso, durante estes anos, foi possível conhecer as diferenças e semelhanças entre o trabalho das duas professoras que ocuparam o cargo de diretora, no que se refere à relação estabelecida entre as questões administrativas e as questões pedagógicas.

Em relação aos interlocutores da pesquisa, em seu trabalho no IEEOB, percebi, a partir da produção e da análise dos dados, que as questões administrativas estavam vinculadas às questões pedagógicas. A interlocutora F, que foi diretora no Bilac no início dos anos 2000, comenta que “os setores administrativos, de uma forma geral, contribuem para apoiar o professor que está em sala de aula. Tudo está em função do aluno e do pedagógico”. De acordo com esse discurso, entendo que a diretora compreende que o seu trabalho administrativo, desenvolvido como diretora, está a serviço do seu trabalho pedagógico e do trabalho pedagógico dos professores da escola.

Quanto ao meu percurso formativo e profissional, destaco a realização do Curso de Especialização em Gestão Educacional. Tive, com isso, a oportunidade de conhecer, debater e analisar as Políticas Públicas Educacionais e de discutir acerca da Gestão Educacional, de maneira geral, e da Gestão Escolar, de maneira particular. Considero que a realização deste curso foi importante para minha formação profissional, já que, no curso de formação inicial, não tive a oportunidade de realizar

[10] Somente, a partir da década de 1990, a expressão “gestor escolar” passou a fazer parte dos discursos devido, especialmente, à Constituição Federal de 1988, que trata da Gestão Democrática como princípio da Educação. Por isso, no texto, a ênfase será dada ao trabalho pedagógico do/a diretor/a e não do gestor.

as discussões mais aprofundadas da Gestão e de temas a ela relacionados. Considero que a oportunidade de discutir sobre as Políticas Públicas Educacionais é importante, pois pode-se, com isso, construir espaços nos quais seja possível pensar criticamente as práticas escolares, além de favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, discutida por Vieira Pinto (2010) como uma concepção que contrapõe a concepção ingênua, alienante da educação. O autor argumenta que

> [...] a concepção crítica da educação procede segundo as categorias que definem o modo crítico de pensar. Particularmente há que mencionar as de: objetividade (caráter social do processo pedagógico), concreticidade (caráter vital da educação como transformação do ser do homem), historicidade (a educação como processo) e totalidade (a educação como ato social que implica o ambiente íntegro da existência humana, o país, o mundo e todos os fatores culturais e materiais que influem sobre ele) (VIEIRA PINTO, 2010, p. 68).

Considero que os tempos e espaços formativos e de discussão das questões relacionadas à educação são importantes para a construção de uma concepção crítica, orientadas para o entendimento da educação como possibilidade de práxis social.

No ano de 2009, fui aprovada no concurso para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria e, em 2010, comecei a trabalhar, na Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM, em Silveira Martins[11], que ofertava quatro cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação. A UDESSM foi fundada em 2008 através do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) instituído pelo Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Este programa foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tinha como objetivo retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. A ideia de criação da UDESSM foi concebida na UFSM e contou com o apoio da comunidade da região da Quarta Colônia. A Unidade do município de Silveira Martins, considerado o berço da Quarta Colônia de imigração italiana no RS, está localizada em meio ao conjunto de 35 municípios, que formam o COREDE Central. Esta região, com exceção dos polos urbanos como Santa Maria, Cachoeira do Sul e Santiago, possui geração de renda baseada na atividade agrícola. Com isso,

[11] UDESSM.

haveria a possibilidade de desenvolver-se, significativamente, através de Cursos Tecnológicos.

No entanto, estudantes, servidores e mesmo a comunidade local vivenciaram momentos de incertezas e de angústias em relação à implementação desta Unidade da UFSM, numa cidade com menos de três mil habitantes. Por ser uma Unidade que ofertava Educação Profissional e Tecnológica, considero que a proposta dessa modalidade de educação constituía-se em um grande desafio para servidores e estudantes, que não tinham experiência na Educação Profissional. Diversos questionamentos surgiam, tais como: Afinal, para que serviam estes cursos? Para formar trabalhadores essencialmente para o mercado de trabalho? Qual seria o perfil ideal do egresso? Onde eles iriam trabalhar? Havia espaço no mundo do trabalho para estes trabalhadores? Essas e outras questões permeavam as discussões e angustiavam a todos os sujeitos envolvidos no processo educacional daquele espaço. E foi nesse movimento de tentar entender essas questões que busquei o Grupo Kairós. Não conhecia profundamente as pesquisas que estavam sendo realizadas ali, no entanto, pensei que, por ser um grupo que discutia as questões relacionadas ao trabalho, pudesse colaborar com meu trabalho e, consequentemente, com o trabalho dos professores da UDESSM. E entendo que os estudos e pesquisas realizadas no Kairós tem me auxiliado no entendimento da relação entre educação e trabalho.

A partir dos estudos realizados, compreendi que as dificuldades enfrentadas na Educação Profissional e Tecnológica foram construídas historicamente, pois tem-se o entendimento de que esta modalidade relaciona-se à formação de força de trabalho, e destina-se à classe trabalhadora, limitando-se ao treinamento para produção em série e padronizada. Por isso, a Educação Profissional tem sido vista de forma preconceituosa e o/a diretor/a destes espaços precisa, no seu trabalho pedagógico, estar atento a essas especificidades.

Nesse contexto, acompanhei e assessorei, por um período, o diretor da Unidade, o que me oportunizou conhecer o seu trabalho e o de sua equipe. Já em relação a essa experiência, foi possível observar a separação entre o trabalho pedagógico e o trabalho meramente administrativo e a predominância do administrativo em detrimento do pedagógico. Todavia, considero que o trabalho administrativo, nas instituições escolares, carrega em si uma preocupação pedagógica. No entanto, nessa experiência, as questões pedagógicas se subsumiam às questões administrativas. Essa dualidade foi possível ser observada tanto no

trabalho do diretor, como no meu próprio trabalho. A preocupação com aspectos burocráticos, com o atendimento às políticas governamentais, com o enquadramento do Projeto Pedagógico dos Cursos a essas políticas eram as demandas mais urgentes, pois os cursos seriam avaliados pelo Ministério da Educação. Essa avaliação deveria ser positiva e quanto maior a nota atribuída ao curso, entendia-se que melhor era trabalho do diretor da Unidade, da coordenação e dos professores que trabalhavam nesses cursos.

Atualmente, trabalho no Colégio Politécnico da UFSM, que é uma das duas escolas vinculadas da Universidade. O Colégio oferta o Ensino Médio, onze cursos técnicos, quatro tecnológicos e um curso de pós-graduação e apresenta uma realidade muito diferente daquela vivenciada na UDESSM. Muitos dos cursos já estão consolidados e a relação entre o trabalho dos professores e a educação profissional parece ser melhor compreendia, no entanto, há necessidade de avanço. Em relação ao trabalho do diretor, percebo que existe um esforço em promover uma gestão que privilegie a participação de servidores e estudantes. As reuniões com a equipe são frequentes e buscam atender às necessidades dos demais servidores. A equipe gestora procura estabelecer diálogo permanente com coordenadores, professores e servidores técnico-administrativos. Percebo que em seu trabalho o diretor preocupa-se tanto com as questões administrativas quanto com as pedagógicas, no entanto, estas são delegadas aos coordenadores de curso e ao diretor de ensino e sua equipe.

A partir dessa reflexão sobre minhas experiências profissionais e pessoais entendo que o trabalho do/a diretor/a em cada nível de ensino e a cada período histórico apresentou características próprias. No ensino Fundamental e Médio, o trabalho do diretor procurou atender às demandas pedagógicas e administrativas, de maneira que essas duas dimensões colaborassem com o trabalho pedagógico. Por mais que as coordenações pedagógicas, nas escolas, se responsabilizassem por essa dimensão, o/a diretor/a ainda procura atendê-la. Por outro lado, no ensino superior, a dimensão administrativa é entendida como prioridade. A dimensão pedagógica, por sua vez, é de responsabilidade das coordenações de curso. Assim, a separação entre o pedagógico e o administrativo é mais evidente no ensino superior. No entanto, cabe destacar que essas características são pontuais a minha trajetória de formação e de trabalho. Entendo que em outros espaços e em outros tempos, as características referentes ao trabalho do diretor\a possam se evidenciar de maneiras

diferentes, pois as determinações que impactam neste trabalho são diferentes. Os sujeitos são outros e outras são as relações estabelecidas.

De maneira geral, no percurso da história, o professor que ocupava o cargo de diretor das instituições escolares, obtinha um reconhecimento, um prestígio social. A partir dessas experiências e de meus estudos, destaco que, conforme o tamanho da instituição escolar e o nível de ensino oferecido pela instituição escolar, as disputas pela direção tornam-se maiores e, assim, as disputas por poder[12] se destacavam. A partir disso, eu questionava: porque, nos mesmos períodos históricos, o trabalho de determinado diretor apresentava características democráticas, enquanto o trabalho de outros era mais autoritário? Quais aspectos impactavam no trabalho dos diretores? Por que, atualmente, em certas escolas os professores têm a possibilidade de construir o seu Projeto Pedagógico enquanto em outras não há espaço para esta participação, apesar da legislação prever a participação da comunidade escolar na elaboração deste projeto?

Com todas essas questões presentes e a partir da minha inserção no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, através do projeto de pesquisa *Sentidos, Descrições e Possibilidades de Trabalho do Pedagógico: o Trabalho dos Professores em questão,* desenvolvido pelo Kairós (Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas), despertou-me o interesse em conhecer o trabalho pedagógico que os/as diretores/as desenvolveram, no primeiro Instituto de Educação no interior do Estado do Rio Grande do Sul, ao longo de sua historicidade. Esta inserção no Instituto proporcionou, ainda que, no início, de forma superficial, que eu conhecesse a sua historicidade e o trabalho de alguns professores que contribuíram para a educação ofertada no IEEOB e na cidade de Santa Maria. A escolha por esta instituição de ensino apresentou diversas perspectivas de estudo, já que ela se constitui em um importante centro educacional do Rio Grande do Sul e possui relevância singular para a educação de Santa Maria e região, no que se refere à formação de professores.

Durante a realização da pesquisa, no Acervo Histórico mantido pelo Instituto, foi possível perceber que os/as diretores/as ocupavam lugar de destaque, não apenas

---

[12] Aborda-se a questão de poder a partir de Paro (2010), que defende que o poder pode ser visto sob duas perspectivas: “o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento dos outros”. Ainda, segundo o autor, na sociedade capitalista, a dependência entre essas duas perspectivas acontece de forma mais evidente, devido ao fetichismo da mercadoria. Tudo se transforma em mercadoria.

no IEEOB, como também na sociedade de Santa Maria. Essa questão foi discursivada pelos interlocutores da pesquisa. De acordo com a interlocutora A, “a diretora do Bilac tinha um destaque na sociedade, porque era uma escola tradicional. Uma escola antiga que formou gente importantíssima que está espalhada pelo Brasil, diretores famosos”. E a interlocutora E destacou que

> o diretor do Instituto de Educação tinha um destaque na sociedade, na época, o Magistério era o auge. As formaturas do magistério eram lindas, lindíssimas, com a mesma pompa que tem as formaturas da Universidade. Agora não sei como está. Na minha época, nós tínhamos muitas alunas no Curso Normal. Ele era um destaque. Por ser uma escola antiga, também, central, o diretor também tinha um destaque (Interlocutora E).

Cabe frisar que a interlocutora A foi diretora no Bilac na década de 1970 e a interlocutora E desenvolveu seu trabalho na direção do IEEOB no final da década de 1990. Há uma lacuna no tempo de cerca de 20 anos, no entanto, há recorrência no sentido de que a figura do diretor era impregnada por um prestígio que ia além dos limites do Instituto. A primeira, porém, comenta que esse prestígio estava relacionado à formação de estudantes, nos diversos níveis educacionais ofertados pela escola. Estes estudantes, frequentemente, continuavam os estudos, ocupavam cargos de destaque, não apenas em Santa Maria, mas no Brasil. Já a segunda interlocutora, destaca que o Curso Normal era que dava ao Instituto, aos estudantes, aos professores e ao/a diretor/a um grande prestígio social. Isso porque o Instituto formava professores que atuavam em Santa Maria e na região, estabelecendo, assim, relações com diversas escolas municipais, estaduais e particulares. Vale lembrar que até a década de 1990, em especial, até à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996), o Curso de Magistério era o grande responsável pela formação de professores. A Escola Olavo Bilac era a única instituição escolar pública da região que ofertava esta opção de ensino.

Além disso, os diretores do IEEOB eram reconhecidos pelos diversos setores sociais, participavam da política e da sociedade e recebiam, frequentemente, premiações e homenagens. Esses professores estavam impregnados por um “status social”, pois para ser professor e, principalmente, diretor/a, nessa instituição de ensino era necessário possuir características que estivessem de acordo com os interesses daqueles partidos políticos que estavam no exercício do poder estadual. Com isso, entendo que pode haver relação entre o trabalho do/a diretor/a escolar e os interesses de determinado grupo social e político.

Essas são características do trabalho dos/as diretores/as que predominaram por muitos anos, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Dessa forma, “revestido da autoridade patrimonial que lhe foi assegurada pela nomeação do chefe político [...] esse diretor agia como uma encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidade e dando ordens aos seus subalternos” (OLIVEIRA, 2010, p. 137). Nessa discussão proposta, a autora ainda ressalta que o diretor/a tinha um perfil de autoridade local e representava politicamente o poder público em diversas situações. Isso fez com que o cargo do diretor fosse confundido com o do administrador de empresas, comprometido com a produtividade e com os interesses daqueles que eles/elas representavam. Não se abria espaços de discussão e de participação, já que o trabalho do diretor prescindia do respaldo da comunidade escolar.

Nas décadas de 1970, 1980 e ainda 1990, os diretores/as eram designados pelos Chefes de Governo, no caso do IEEOB, pelo Governador do Rio Grande do Sul. A designação dos/as diretores/as constituía-se em uma estratégia política para exercer controle sobre o local, no qual a escola estava inserida. Essa situação começou a se alterar na década de 1980, quando os trabalhadores em educação se mobilizaram, com o objetivo de promover mudanças significativas na gestão, na organização da educação e na valorização do magistério.

Diante de diversos registros e informações contidas no Acervo Histórico do IEEOB, chamou-me atenção o fato de que o trabalho pedagógico de alguns/as diretores/as era influenciado por suas relações sociais e não apenas por determinações das políticas públicas ou por interesses políticos daqueles que o indicaram ao cargo de diretor. Dessa forma, propus a elaboração do seguinte estudo: **DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2017),** e construi, a partir dela, a seguinte problematização: **em que medida se evidenciam implicações e reciprocidades existentes entre o Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB, no período de 1974 a 2017, e as relações sociais por eles estabelecidas**?

De modo geral, esta proposta de pesquisa tem como objetivo: considerando o período de 1974 a 2017, analisar as implicações e reciprocidades existentes entre o trabalho o Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB e as relações sociais

por eles estabelecidas. Para isso, definiu-se os seguintes objetivos específicos desta pesquisa:

a) conhecer o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB, no período de 1974 a 2017, analisando as semelhanças (recorrências) e as diferenças (iniciativas de vanguarda) entre os/as diretores/as, nesse período histórico;
b) problematizar as relações sociais desses/as diretores/as, examinando criticamente em que medida essas relações influenciavam em seu trabalho pedagógico;
c) analisar o trabalho pedagógico dos/as diretores/as, a partir de suas relações sociais;
d) compreender criticamente quais relações sociais eram estabelecidas por esses sujeitos, a partir de seu trabalho pedagógico.

As seguintes questões orientarão esta pesquisa, buscando responder à problematização inicial:

a) o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB foi/é produzido a partir das relações sociais estabelecidas por estes sujeitos?
b) As relações sociais estabelecidas pelos/as diretores/as do IEEOB foram/são impactadas por seu trabalho pedagógico? Em que medida?
c) É possível perceber reciprocidades entre o trabalho pedagógico e as relações sociais dos sujeitos?
d) Como é possível caracterizar as relações sociais e o trabalho pedagógico dos diretores/as do IEEOB, no período de 1974 a 2017?

Para este estudo, selecionei os professores que ocuparam o cargo de diretor no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no período de 1974 a 2017. Considero importante destacar que todos/as os/as ex-diretores/as desse período se encontram vivos, por isso, foi possível a interação com os interlocutores da pesquisa.

Neste período histórico, diversas legislações importantes para a educação brasileira e para o trabalho dos professores foram publicadas, como, por exemplo, a Lei Nº 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus; a Constituição Federativa do Brasil de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9493/96 de 20 de dezembro de 1996) que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional e a construção do Plano Nacional de Educação (2014).

Cabe destacar que, nesse período de 43 anos, o Brasil vivenciou o Regime Militar e construiu o processo de democratização, que o conduziu a uma nova configuração política. Defendo, portanto, que a análise dessas políticas, e de sua produção, no contexto da sociedade capitalista e no contexto social, político e econômico dessas pouco mais de quatro décadas (1974-2017) é fundamental para se compreender as relações sociais e o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Entendo que se estabelecem relações entre o trabalho pedagógico, as relações sociais desses sujeitos e os movimentos históricos.

No sentido de buscar respostas à problematização, procurei desenvolver uma pesquisa dialética, baseada no materialismo histórico. A produção de dados, por sua vez, deu-se através de análise documental dos documentos presentes no Acervo Histórico mantido no IEEOB; de entrevista com os/as ex-diretores/as e com a atual diretora do Instituto e de Notas de Campo. A partir da produção e análise dos dados entendo que foi possível compreender o movimento dialético entre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB e as relações sociais estabelecidas por eles/as.

1.2 O PERCURSO DA PESQUISA: A ESCOLHA DOS CAMINHOS

> Na ciência não há calçadas reais, e quem aspire alcançar seus luminosos cumes, tem que estar disposto a escalar a montanha por caminhos acidentados. Karl Marx Prólogo (1872) à edição francesa de O Capital.

Parto do pressuposto de que a pesquisa é um ato que visa à produção de conhecimento sobre determinado assunto. Esse conhecimento, produzido a partir da pesquisa, ultrapassa o entendimento imediato que se tem da realidade. Mais do que isso, esse conhecimento pode até mesmo ser contrário ao entendimento que se tinha antes da pesquisa.

Pesquisa-se para compreender alguma questão, para responder a alguma problematização. Para isso, selecionam-se alguns critérios, alguns caminhos que serão percorridos para atingir os objetivos estabelecidos. Cabe ressaltar que o critério

e o percurso não são únicos. Escolhe-se um dentre vários outros possíveis. Essa escolha implica decisão, que não é neutra, pelo contrário, está relacionada com as crenças, valores, vivências pessoais e profissionais e com a inserção do pesquisador no próprio ato de pesquisar. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder" (COSTA, 2007, p. 150). As escolhas dependem de situações específicas e concretas relacionadas à busca por respostas aos problemas relacionados à educação.

Frigotto (2010c), em sua obra *A produtividade da escola improdutiva*, ao discutir sobre as questões metodológicas adotadas na elaboração de seu estudo, argumenta que "a defesa da neutralidade científica não passa de um mecanismo de defesa do *status quo*, no caso dos interesses burgueses" (FRIGOTTO, 2010c, p. 42). Considero que o pesquisador, em suas pesquisas, ao se posicionar criticamente contrário a esses interesses, pode gerar, ainda que em âmbito mais restrito, um movimento de transformação da sociedade orientada pelo capital. O processo de produção de conhecimento pressupõe a luta de classes, já que esta produção ocorre sempre no interior de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e é articulada com os pressupostos científicos, econômicos, sociais, políticos e culturais dessas classes. Devido a essas questões, reafirmo que a produção do conhecimento não pode ser revestida de neutralidade, por isso, nesta pesquisa, levo em consideração o meu lugar social, minha constituição como filha, mãe, esposa, estudante, trabalhadora, pesquisadora e tantos outros que ocupo na sociedade.

Ressalto, ainda, que o conhecimento produzido a partir de determinada pesquisa não é o único possível para responder à problematização. Gatti (2007), em seus estudos sobre a pesquisa em educação no Brasil e sobre as questões metodológicas desafiadoras aos pesquisadores desse campo, considera que

> [...] os conhecimentos são sempre relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, de contextos, das teorias, dos métodos, das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar ou de que dispõe. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados (GATTI, 2007, p. 11 e 12).

Portanto, nessa perspectiva de pesquisa, não há verdades absolutas, mas se encontram certezas relativas, assim como o conhecimento não é alheio à vida dos seres humanos e presta um serviço a determinada classe social. Por isso, torna-se

importante ao pesquisador questionar para que e para quem serve determinada pesquisa, determinado conhecimento.

Cabe ressaltar que uma pesquisa está relacionada à trajetória do autor que se implica com o conhecimento que está sendo produzido. Flick (2009, p. 183) defende que as pesquisas, em muitas situações, têm origem "na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social. A decisão sobre uma questão específica depende em grande parte dos interesses práticos do pesquisador e de seu envolvimento em determinados contextos históricos e sociais". Considero que a produção de conhecimento movimenta sentidos, diferentes para cada pesquisador, pois este relaciona o tema pesquisado as suas vivências, ao seu mundo, ao seu lugar na sociedade, às suas memórias. Assim, a produção de conhecimentos relaciona-se a questões sócio-históricas, a um contexto e a certas condições de produção.

Em relação ao método, entendo que ele se constitui em algo que se relaciona ao modo de olhar o mundo e que revela concepção de vida, de realidade. A teoria ajuda a olhar o fenômeno, por isso, a escolha do método pelo pesquisador demonstra o seu modo particular de ver e analisar os fenômenos. Gatti (2007) apresenta os métodos não apenas como um conjunto de passos, mas como um conjunto de crenças, valores e atitudes. É preciso percebê-los ao longo do trabalho, pois é no transcorrer da pesquisa que se percebem as formas de pensar do pesquisador.

Orientei-me neste trabalho pelo materialismo Histórico-dialético, de perspectiva marxiana. Marx, em seus escritos, não define objetivamente o método[13], pois, para ele, o método não é um conjunto de regras formais que o pesquisador escolhe conforme sua vontade. No entanto, entendo que é necessário conhecer estes escritos, procurando compreender o método trabalhado por Marx. O Grupo Kairós busca aprofundar o entendimento do método marxiano e, frequentemente, propõe cursos e encontros específicos para tratar sobre estes escritos. Diante disso, tenho percebido que, para o autor em questão, o método implica uma determinada perspectiva do pesquisador. Em sua obra *Contribuição para a crítica da economia política (1973)*, Marx comenta, de maneira geral, a respeito do "fio condutor" que orienta seus estudos

[13] Pode-se observar algumas referências ao método em algumas produções de Karl Marx, como, por exemplo, na obra *Contribuição à crítica da economia política* (1857), em um capítulo denominado *o método da economia política*; no Prefácio da primeira edição de *O Capital* (1857) e no posfácio da segunda edição dessa obra (1873), na obra Miséria da Filosofia (1847) e na Ideologia Alemã (1845/1846).

> A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 1973, p. 28-29)

A partir desse entendimento, definiu-se como Materialismo Histórico o método marxista, segundo o qual os fenômenos econômicos estão na base dos fenômenos históricos e sociais. O Materialismo Dialético relaciona-se com o Materialismo Histórico e considera o universo como todo unido e coerente, em movimento e em transformação constante. Além disso, considera que os fenômenos estão relacionados, dependentes e condicionados uns aos outros, mas não totalmente determinados.

Para tentar responder a questões orientadoras da pesquisa, parti da tese defendida por Marx, em sua obra *Contribuição à crítica da economia política (1973),* de que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (e que), não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, é seu ser social, inversamente, que determina sua consciência” (MARX, 1973, p. 24). Do mesmo modo, Marx defende que

> A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas estes indivíduos não como podem parecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressuposto e condições materiais, independentes de sua vontade (MARX, 1973, p. 36).

Essa perspectiva permite apresentar a seguinte tese: *o trabalho pedagógico dos/as diretores/as constitui-se a partir das relações sociais estabelecidas por eles/as ao longo da vida e a partir do modo de produção capitalista. No movimento inverso, essas relações sociais são impactadas por seu trabalho pedagógico, por seu modo de produção da vida material, produzindo-se, assim, uma relação dialética entre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as e as relações sociais contraídas por eles/as, num movimento entre o individual e o social.*

Compreendo que o trabalho pedagógico dos/as diretores/as engendra relações de poder que dependem do lugar social desses sujeitos e da influência social, política

ou intelectual exercida por eles/elas na sociedade. No entanto, apesar de sua indicação ao cargo de diretor, até a década de 1980, estar relacionada a uma preocupação de que os interesses da classe dominante fossem reproduzidos, acredito que houve momentos em que o trabalho pedagógico não foi apenas de reprodução da ideologia dessa classe. Pelo contrário, defendo que os sujeitos que ocupavam o cargo de diretor, mesmo quando vigoraram as imposições governamentais, promoveram iniciativas de vanguarda e construíram relações sociais menos dominadoras e repressoras. Esse entendimento tem como base os escritos de Marx que, na mesma obra da *Contribuição à crítica da economia política (1973, p. 29),* defende que

> Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social.

Ao mesmo tempo que a sociedade capitalista impõe certos limites ao trabalho dos/as diretores/as escolares e estabelece certas relações sociais, em determinados momentos, percebo que é possível superar esses limites e estabelecer novas e diferentes relações. Isso se deve ao fato de que a história da humanidade engendra contradições, que favorecem o movimento. Diante disso, procurei nesta pesquisa captar esse movimento e analisá-lo objetivamente, procurando compreender como o movimento do fenômeno evidencia a dialética.

Nesse mesmo sentido, na obra *A Ideologia Alemã (2007, p. 86)*, Marx e Engels afirmam que, em suas análises, partem dos seres humanos reais, ativos, de suas condições materiais de vida

> Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

Os autores partem de pressupostos reais, relacionados aos seres humanos reais. Os pressupostos são esses indivíduos, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação.

Estes pressupostos são os seres humanos “em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições” (MARX e ENGELS, 2007, p. 94). Com isso, reafirmam seus princípios materialistas e fazem uma crítica à filosofia alemã, de Hegel, a qual se baseava nos princípios idealistas. Marx partiu do conhecimento já existente, analisando-os criticamente a partir dos processos históricos reais. Os autores, ao elaborar a crítica ao materialismo tradicional, destacam que o mundo não é algo dado e eterno, mas sim "o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso, precisamente, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações" (MARX e ENGELS, 2007, p. 30). O mundo está em movimento e os seres humanos, a partir das gerações anteriores, modificam o mundo de acordo com suas necessidades.

Como método de pesquisa, destaco a importância de realizar uma leitura atenta do real, superando as aparências dos fenômenos. Lefebvre (1975) afirma que

> Não se pode dizer melhor que só existe dialética se existir movimento, e que só há movimento se existir processo histórico: história. Tanto faz ser a história de um ser na natureza, do ser humano (social), do conhecimento! [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos e, resolvendo-os (ou não) (LEFEBVRE, 1975, p. 21).

O materialismo histórico-dialético está relacionado a uma concepção de mundo crítica, que questiona o senso comum, procurando romper com a ideologia dominante. Gramsci (1978) ao analisar a concepção dialética da história, corrobora esta discussão, comentando que

> Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa que fazemos parte? [...] o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhecer-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (Gramsci, 1978, p. 12).

Procuro compreender o mundo como um processo histórico em movimento, pois “não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto” (LÖWY, 1988, p. 14). Esse movimento se dá a partir das **contradições,** que na sociedade capitalista “se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo

pugnativo que a sociedade avança" (CURY, 1986, p. 33). Nesse contexto, os seres humanos, para o marxismo, são sociais e históricos e a interpretação da vida social ocorre a partir da dinâmica dos modos de produção e da luta de classes. Marx, na obra Miséria da Filosofia (1985), ao discutir sobre a relação entre a classe burguesa e operária, defende que

> À medida que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se no seu interior um novo proletariado, um proletariado moderno: desenvolve-se uma luta entre a classe operária e a classe burguesa, luta que, antes de ser sentida por ambos os lados, percebida, avaliada, compreendida, confessada e proclamada abertamente, manifesta-se previamente apenas por conflitos parciais e momentâneos, por episódios subversivos (MARX, 1985, p. 139).

Ignorar a contradição é não levar em consideração o movimento do real, é considerar a realidade como algo dado e acabado. Entendo importante considerar o ser humano como produto da vida social e das contradições, no sentido de que a produção material de um determinado período permite explicar a ação histórica na qual o povo desempenha papel principal. Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a historicidade apresenta grande relevância na compreensão do movimento da sociedade e no entendimento de que a história humana é feita pelo povo, pelos trabalhadores, através da luta de classes. Sobre a **historicidade**, Marx e Engels (2008) argumentam que

> Toda a história tem sido uma história da luta de classes, luta entre classes exploradas e exploradoras, dominadas e dominantes, em diversos estágios do desenvolvimento social; que esta luta, porém, atingiu agora um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) já não se pode libertar da classe exploradora e opressora (a burguesia) sem simultaneamente libertar para sempre a sociedade toda da exploração, da opressão e da luta de classe (MARX e ENGELS, 2008, p. 09)

Os sujeitos produzem a historicidade da sociedade a partir da luta de classes entre o proletariado e a burguesia. No entanto, diante do desenvolvimento insuficiente das "forças produtivas humanas e de divisão da sociedade em classe, a economia tem imposto opções estreitas aos homens que fazem a história" (KONDER, 2004, p. 61). A dialética volta-se para a libertação do ser humano em relação às condições econômicas desumanas, a partir do entendimento de que isso será possível através de um processo revolucionário capaz de libertar a sociedade de toda exploração.

Em relação à educação, a partir da historicidade das questões educacionais, há indissociabilidade entre a luta pelo direito à educação e a luta entre as classes sociais. Isso implica em tentar compreender a educação marcada pela divisão e pela contradição, que se dá entre uma classe social detentora dos meios de produção e hegemonicamente mais fortalecida, que determinava os mais diversos setores da sociedade capitalista e a classe trabalhadora, vendedora da mão-de obra, que lutava não só pelo direito ao acesso à educação no sentido de instrução, mas, principalmente, pelo direito à educação no sentido de formação humana, construção de identidade de classe.

As contribuições do marxismo continuam sendo uma perspectiva de análise de mundo sem a qual dificilmente seria possível compreender a sociedade capitalista de maneira crítica e nela a educação. Por isso, para Marx, a sociedade capitalista é uma totalidade concreta e dinâmica. O que se refere à categoria **totalidade**, Lander (2007) em seu texto *Marxismo, eurocentrismo e colonialismo*, publicado na obra de Boron (2007), argumenta que

> A totalidade é uma categoria de análise sem a qual dificilmente podemos pretender a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, porém uma categoria de totalidade que ignora o caráter necessariamente heterogêneo da realidade histórico-social castra severamente a riqueza da categoria e a converte em fundamento de uma visão dogmaticamente totalizante que reduz severamente a ampla gama da experiência humana a alguns poucos eixos centrais, pois que converte a pesquisa histórico-social em um exercício formal mediante o qual somente se busca uma nova constatação empírica de verdades objetivas e universais já conhecidas (LANDER, 2007, p. 247).

Parto de determinado fenômeno inserido na sociedade capitalista e que somente pode ser compreendido "como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Significa que o fenômeno só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção” (CURY, 1986, p. 36). Esta categoria significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). A totalidade é entendida como algo dinâmico, vivo, contraditório, heterogêneo e auxilia na compreensão da realidade, que é mutável, relativa e produzida pelo trabalho humano. Cabe destacar que a categoria totalidade não é apenas o agrupamento de todos os fatos, de todas as coisas. Vai além disso, como Kosik (1976, p. 50) destaca, em seus estudos,

> a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todos, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

A partir dessas considerações, ressalto que a pesquisa científica, na perspectiva dialética, não pretende conhecer todos os aspectos da realidade de maneira ingênua. Pelo contrário, propõe a análise da realidade de modo crítico, considerando os fenômenos a partir da relação com outros fenômenos e com a totalidade. Entendo, com base nos argumentos de Vieira Pinto (1979), que a pesquisa científica, nesse contexto, é trabalho humano e não é proposta de forma desinteressada. Ela está implicada com a transformação do mundo, com os interesses dos seres humanos. De acordo com essa discussão, Vieira Pinto (1979, p. 456) defende que

> Definimos a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho, cabe indagar em que consiste. A resposta anuncia-se sim: consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua. O segundo aspecto da definição resume-se em que, sendo trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social. [...] Em terceiro lugar, a definição exposta implica que o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer.

Desse modo, a pesquisa em educação, que ora proponho, pretende compreender, a partir da perspectiva dialética, a educação inserida no mundo das relações sociais, rompendo com a teoria determinista que propunha, segundo Cury (1986, p. 11), “a educação como mera adaptação do indivíduo às exigências e objetivos de uma situação dada, contra os quais ele não poderia se opor”. É importante compreender a educação na unidade dialética com a sociedade e, por isso, compreendê-la no processo de relações de classes. De acordo com as argumentações de Cury (1986, p. 14), a educação não reproduz as relações de classe, no entanto, elas estão presentes na educação, em articulação com a totalidade. A educação tem função importante, para a superação das relações sociais dadas pela sociedade capitalista e para o estabelecimento de relações mais democráticas.

Além disso, a perspectiva do materialismo histórico-dialético ajuda a compreender e explicar as relações entre os seres humanos e entre eles e a natureza,

através de toda a história. A dialética materialista histórica constitui-se em uma postura, um método e uma práxis.

Nesse mesmo sentido, Frigotto (2010b p. 79), ao refletir sobre o enfoque da dialética materialista histórica, a considera postura, ou concepção de mundo; método que permite a apreensão [...] da realidade e práxis [...]". Em relação à dialética materialista histórica como concepção, o autor argumenta que a dialética está situada no plano da realidade, do histórico. Já como método de análise, defende que o método está vinculado a uma concepção de realidade e de mundo. Defende que, para se instaurar um método dialético de investigação, é necessário "romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante" (FRIGOTTO, 2010b, p. 84). Essa ruptura com o pensamento dominante está relacionada à ruptura com o pensamento burguês, que está a serviço da reprodução da ordem capitalista. Para que seja possível desenvolver o método dialético, é fundamental analisar concretamente e criticamente a sociedade capitalista, tendo em vista a transformação da realidade.

Ao argumentar sobre a dialética materialista histórica como **práxis**, Frigotto (2010b) parte da concepção de práxis como unidade entre teoria e ação. Diante disso, a crítica e o conhecimento fazem sentido no momento em que conduzem à transformação da realidade, a partir da análise e do estudo da realidade concreta. A pesquisa orientada pela dialética marxista analisa objetivamente a realidade estudada, buscando transformá-la já que Marx, em especial, nos Manuscritos econômicos-filosóficos (2004), considerava a práxis como ação transformadora consciente, que se expressa através do trabalho humano. Por meio dele o ser humano se relaciona com a natureza e com outros seres humanos, transformando a natureza e a si mesmo. Marx destacou na XI Tese sobre Feuerbach que não se trata apenas de interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. É no sentido de transformação que nesta pesquisa pretendo analisar a categoria práxis.

Com base nos escritos produzidos por Marx, Adolfo Sánchez Vásquez (2007) realizou um profundo estudo da categoria práxis. O autor entende que o marxismo não é apenas uma teoria, mas uma prática capaz de transformar a realidade, por isso, argumenta que "a práxis é ação do homem sobre a matéria e a criação de uma nova realidade", a partir da unidade dialética entre teoria e prática (VÁSQUEZ, 2007, p. 265).

Em relação ao trabalho dos/as diretores/as do IEEOB, considero que a práxis acontece na relação entre o individual e o coletivo. Ou seja, a transformação pode

ocorrer a partir do trabalho pedagógico dos sujeitos do Instituto. Trabalho este que é produzido a partir de questões sociais e também individuais. A transformação, por exemplo, na forma de provimento do cargo de diretor ocorreu a partir de um movimento social externo à escola, que lutava pelas eleições diretas no Brasil, e que reverberaram no interior da escola, a partir do trabalho pedagógico dos professores. O professor que estava na direção na fase dos movimentos pela democratização entendeu que a eleição para diretor constituia-se em um processo iminente, por isso, apoiou essa transformação. Por outro lado, os valores individuais, subjetivos contribuíram para que o diretor trabalhasse, com o objetivo de efetivar essa transformação.

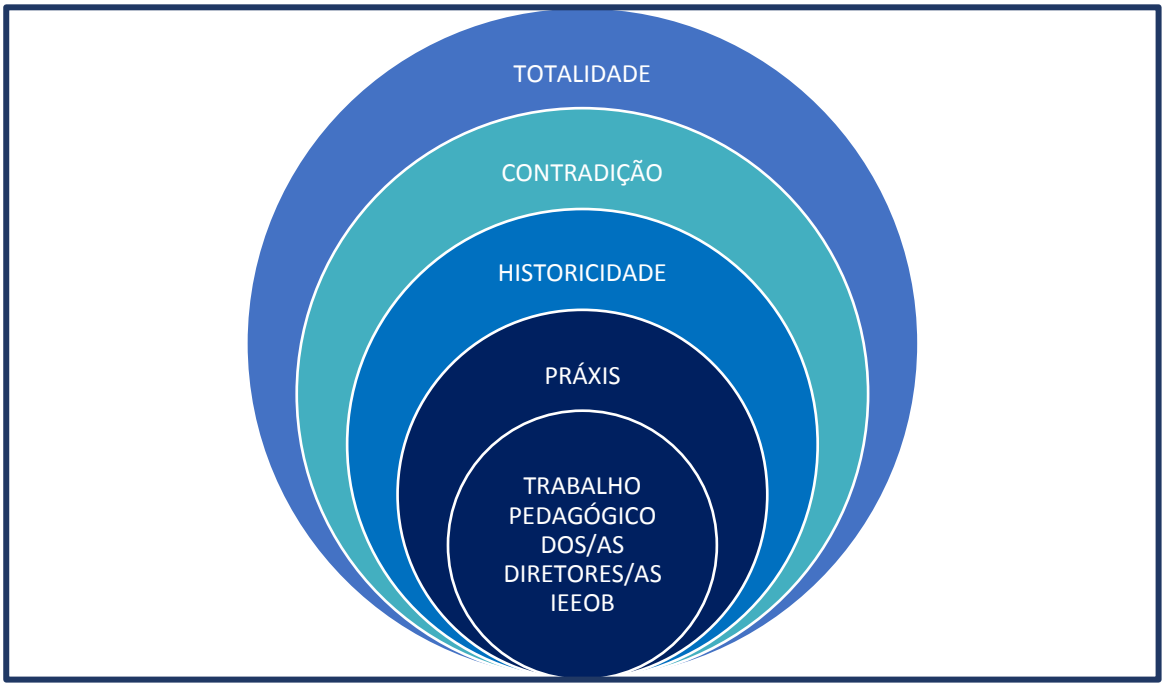
Percebeu-se a necessidade de adaptar-se a novas situações que estavam sendo criadas a partir das lutas pela democratização e pelo fim da Ditadura Militar. Vásquez (2007) colabora com essa discussão, ao argumentar que o ser humano

> [...] só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto, não se vê obrigado a criar. Porém, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem (...) faz um mundo humano e se faz a si próprio (VASQUEZ, 2007, p. 267).

Movidos pela necessidade de transformação de uma realidade sufocante e autoritária, que impedia os brasileiros de criar, as lutas pela democratização tornaram-se mais fortes. Do mesmo modo, os professores, percebendo seu trabalho pedagógico cada vez mais sufocado, engessado, passaram a se organizar, buscando superar o clientelismo político nas escolas e lutando pela eleição de diretores.

A Figura 01 sistematiza a relação que procuro estabelecer, neste trabalho, entre as categorias do método e o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB.

Figura 01 – Articulação entre as categorias do método do Materialismo Histórico dialético e os elementos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora (2017) com base no referencial teórico-metodológico estudado.

Parto do trabalho pedagógico dos/as diretores/as, para compreender a totalidade. Entendo que a educação, através do trabalho pedagógico, tem potencialidade de promover a transformação social, já que a educação se constitui em um tempo/espaço no qual é possível perceber as contradições.

1.3 AS INTERLOCUÇÕES COM OS/AS DIRETORES/AS

> "Inventei de mexer com quem estava quieto, puxei conversa, dei-me o atrevimento de cutucar onças com vara curta. Agora, aqui estou, meio atordoado com tantas vozes, incertos de meus próprios caminhos, mas desejoso de trazer mais vozes à mesa de nossa interlocução." (MÁRIO OSÓRIO MARQUES)

Ao longo do estudo, procurei analisar o mundo em contínuo movimento, percebendo as contradições como elemento fundamental na compreensão das modificações da história e da educação. Além disso, procurei conhecer o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares, a partir das relações sociais de produção orientadas pelo modo de produção capitalista, analisando sua historicidade, suas

contradições e suas mediações. Para isso, foi preciso dialogar com diversos autores, com os interlocutores da pesquisa, com os colegas do doutorado e do Grupo Kairós e com tantas outras vozes que de alguma forma me constituíram pessoal e profissionalmente. E é nesse diálogo, nessa “interlocução”, como argumenta Marques (2011), que busco a produção de conhecimentos. Concordo com o autor, quando em sua obra “Escrever é preciso” (2011), argumenta que a “construção de novos saberes” acontece

> a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem, e recuperação de modo novo. Os saberes de cada interlocutor – confidentes, leitores, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a quem ouvi, entrevistei, interpelei – e os meus saberes se fundem e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros (MARQUES, 2011, p. 29).

A partir desse entendimento, durante o processo de pesquisa, busquei analisar minha trajetória pessoal e profissional, as produções realizadas sobre o problema a ser analisado neste estudo, a fim de realizar uma aproximação entre minha historicidade e o tema da pesquisa, bem como com as questões conceituais. Em seguida, iniciei o processo de contato com os sujeitos através de entrevista estruturada com o objetivo de conhecê-los e de apresentar a eles\elas a proposta da pesquisa. Após este contato inicial, um novo contato foi estabelecido com o objetivo de realizar uma entrevista semiestruturada.

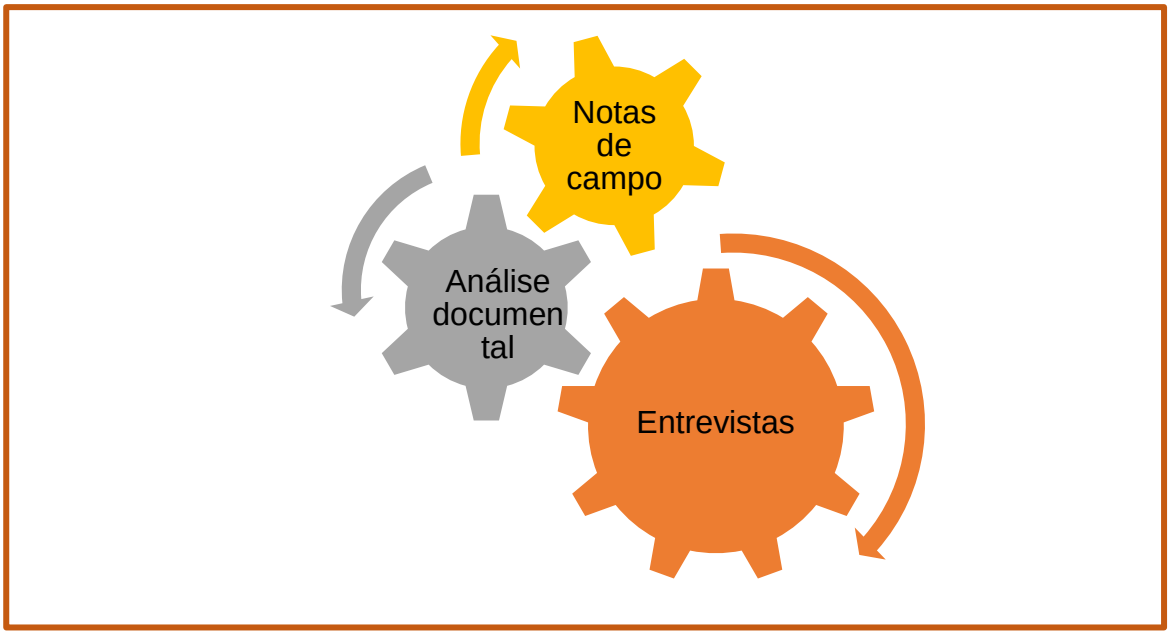
Além do contato com os sujeitos da pesquisa, estive inserida no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, desde o ano de 2014. Naquele espaço, juntamente com as acadêmicas da Iniciação Científica, fizemos o levantamento de diversos materiais do Acervo Histórico Olavo Bilac, devido à pesquisa do grupo Kairós desenvolvida naquela instituição. Posteriormente, realizei a seleção deste material, buscando por documentos que tivessem relação com o problema da pesquisa, explicitado neste trabalho.

Em relação à sistematização e análise dos dados produzidos, pautei este estudo no entendimento de Flick (2009), que as considera “o núcleo central da pesquisa qualitativa em geral” e que entende que a produção de dados é um passo preliminar que tem como objetivo preparar a análise. Nessa pesquisa, optei pela expressão “produção de dados” em detrimento de “coleta de dados”, pois entendo que esse processo acontece na relação com os sujeitos, na produção dos discursos, no

processo dialético entre o social e o individual, entre a subjetividade e objetividade do pesquisador e dos sujeitos do estudo.

Em relação aos dados qualitativos, de acordo com os estudos de Gibbs (2009), considero que são diversos e incluem praticamente qualquer forma de comunicação humana dotadas de sentido, como, por exemplo, entrevistas, observações, vídeos, documentos, diários, fotografias, filme, entre outros. O tipo mais comum de dado qualitativo utilizado em análises de pesquisas qualitativas é o texto, “que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos” (GIBBS, 2009, p. 17). Para a produção dos dados deste estudo, selecionei as seguintes técnicas e instrumentos: entrevistas, análise de Políticas Públicas Educacionais e análise de documentos que constam do Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e as Notas de Campo, conforme Figura 02.

Figura 02 – Síntese do processo de produção de dados



Fonte: Autora (2016).

A escolha por essas técnicas e por estes instrumentos se deu por entender que estão em consonância com o método científico e que poderiam produzir os dados necessários para a realização das interpretações que esclarecerão a questão problematizadora da pesquisa.

Na análise dos dados, busquei articular os dados preliminares, produzidos a partir da entrevista estruturada, os dados produzidos a partir da entrevista semiestruturada, os dados contidos nos documentos, as notas de campo e o referencial teórico. Entendo que esta articulação colaborou com o entendimento e com a análise do fenômeno estudado, a partir do movimento dialético entre a teoria e a empiria e numa aproximação e afastamento necessários à pesquisa.

Em relação às notas de campo, entendo, a partir dos estudos da obra de Graham Gibbs, *Análise de dados qualitativos* (2009), que as anotações no ambiente de pesquisa são importantes para registrar as reflexões e percepções em relação às situações ocorridas antes, durante e depois das interlocuções. Essas notas, de acordo com o Gibbs (2009), podem ser realizadas no campo ou logo após sair dele e pode-se "registrar palavras, fases ou ações fundamentais das pessoas em investigação" (2009, p. 46). Foram mencionadas as facilidades, as dificuldades vivenciadas no processo de produção dos dados, tanto durante as interlocuções quanto durante a análise dos documentos. Procurei, durante o estudo, analisar os dados produzidos nessas notas de campo a partir da perspectiva dialética. Além disso, entendo que essas notas permitiram que eu, como pesquisadora, registrasse meu envolvimento com os sujeitos e com o processo de investigação, que não é neutro, e que merece ser analisado.

Num primeiro contato com os sujeitos, trabalhei com uma entrevista estruturada. Essa técnica de produção de dados teve como objetivo caracterizar os sujeitos no que se refere aos dados pessoais (ano de nascimento, cidade natal, profissão dos pais, estado civil no período do exercício da direção do Instituto) à formação e ao trabalho no IEEOB (ano do primeiro trabalho e ano do início do trabalho como professora e ano do ingresso no Bilac). Esses foram considerados dados iniciais que tinham como objetivo realizar uma primeira aproximação e primeira interlocução com os sujeitos, apresentando a mim e a proposta da pesquisa. A entrevista estruturada se constitui em uma técnica adequada e satisfatória, já que atinge os objetivos propostos para esta fase da pesquisa. Apesar dos dados serem objetivos, cabe destacar que procurei analisá-los qualitativamente, relacionando-os com o contexto social, político e econômico de cada período histórico. Para este momento da elaboração do projeto, foi possível entrar em contato com os sete professores, do total de nove, que ocuparam o cargo de diretor do Instituto que moram em Santa Maria e na região.

Primeiramente, em contato com a professora responsável pelo Acervo Histórico do Olavo Bilac, obtive os telefones de sete diretores, do total de nove. Em seguida, contatei-os, com o objetivo de agendar uma visita. Cabe destacar que com quatro sujeitos consegui agendar a interlocução com mais facilidade e rapidez, pois os telefones estavam atualizados e houve grande disponibilidade em conversar comigo. Dois sujeitos da pesquisa comentaram que estavam com problemas de saúde na família e, por estarem envolvidos nessa situação, não tinham muita disponibilidade para responder à entrevista estruturada. Além disso, o telefone de um desses não estava atualizado, fato que dificultou o contato inicial. No entanto, ambos organizaram a agenda e receberam-me em suas residências. Tive a oportunidade, então, de conversar sobre a pesquisa e sobre seus procedimentos (Apêndice A e Apêndice B). A análise e a caracterização dos sujeitos realizadas a partir da entrevista estruturada (Apêndice C) serão discutidas no Capítulo 2.

No segundo momento, após a qualificação do projeto de tese, realizei a entrevista semiestruturada como uma das técnicas de produção de dados. Parti de questionamentos básicos para, a partir da interlocução com os sujeitos da pesquisa, elaborar novas questões. Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (1987), em seus estudos sobre a pesquisa qualitativa em educação, destaca que as perguntas fundamentais não se dão *a priori*. Pelo contrário, elas resultam da opção teórico-metodológica do pesquisador e das informações obtidas por ele a respeito do fenômeno social estudado. Além disso, o autor destaca que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As perguntas propostas para a entrevista, especificadas no Apêndice D, estão agrupadas em duas temáticas articuladas entre si: trabalho e relações sociais. Elas objetivavam conhecer o discurso dos/as ex-diretores/as do IEEOB acerca do trabalho pedagógico desenvolvido por eles/elas no período em que ocuparam este cargo e conhecer suas relações construídas. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Posteriormente, construí categorias que emergiram dos discursos dos interlocutores, quais sejam: dialética das relações sociais (individual/social, objetividade/subjetividade), relações sociais contraditórias (público/privado), planejamento escolar, trabalho pedagógico dialético (administrativo/pedagógico, individual/coletivo), processos formativos contraditórios. Num segundo momento, essas categorias de caráter mais amplo, foram analisadas com base nas categorias

do método do materialismo histórico-dialético, discutidas anteriormente: contradição, totalidade, historicidade e práxis, analisadas a partir da relação com os documentos selecionados (Documentos do AHOB, Políticas Públicas Educacionais) e com as Notas de Campo.

Para a produção dos dados da pesquisa, referentes ao segundo momento da interação com os sujeitos, através da entrevista semiestruturada, defini que entraria em contato com, no mínimo, um professor de cada fase histórica, especificada por Saviani, na sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013b). Nesta obra, do professor Dermeval Saviani apresenta conteúdo resultante de um processo de pesquisa que teve como objeto a exposição das ideias pedagógicas em sua trajetória pela história da educação brasileira. O autor argumenta em relação à grande pesquisa realizada e apresenta a periodização construída a partir deste estudo, conforme o que segue:

- O primeiro período analisado por Saviani (2013b) corresponde aos anos de 1549 a 1759 e relaciona-se ao Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- O segundo período, correspondente aos anos de 1759 a 1932, é caracterizado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- O terceiro período analisado 1932 a 1969, apresenta a predominância da pedagogia nova;
- O quarto período, que vai desde 1969 a 2001, tem como característica a configuração da concepção pedagógica produtivista.

O foco do meu estudo foi o quarto período, já que a análise se dará de 1974 a 2017. No entanto, Saviani não analisou a fase de 2001 a 2017, nesta obra, por isso, a análise dela será realizada levando em conta seus outros escritos, quais sejam: *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MÊC (2009); Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas (2014); Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional (2016).* Além desse autor, pautei a análise em outros autores que discutem o período de 2001 a 2017: Antunes (2011), Oliveira (2010), Cabral Neto (2012), Duarte e Ferreira (2012), Hypolito (2011), Kuenzer (2016), entre outros.

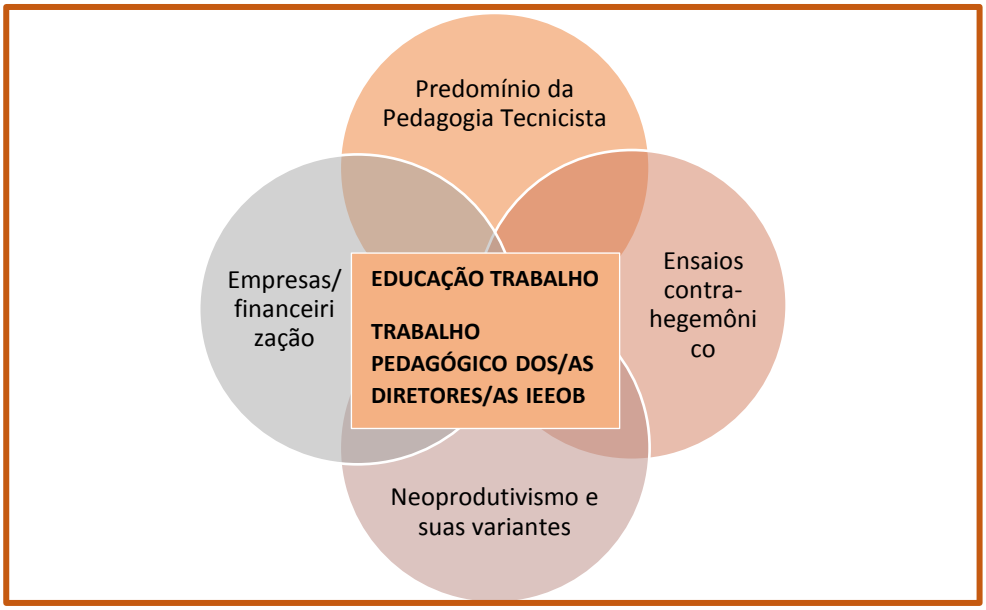
O quarto período é subdividido, pelo autor, nas seguintes fases:

> 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
> 2. Ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da 'educação popular', pedagogias da prática, pedagogia crítico social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
> 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2013b, p. 19-20).

Ao analisar o período posterior a 2001, defendo que este continua sob a hegemonia do produtivismo e suas variantes e apresenta rupturas e permanências em relação às políticas, que vinham sendo implementadas na década de 1990. Por isso, à fase de 1991 a 2001, acrescentei à discussão o Decreto Federal Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação. Esse plano, segundo Saviani (2009, p. 41), "representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica" que pautou várias ações até o ano de 2017.

Na figura abaixo, apresento uma síntese das fases das ideias pedagógicas construídas por Saviani (2013b) em articulação com esta pesquisa.

Figura 03 – Síntese das fases das ideias pedagógicas no Brasil construídas por Saviani (2013b) e articuladas neste estudo



Fonte: Autora (2017) com base nos referenciais estudados.

Pautei este estudo nas argumentações de Saviani (2013b), que apresentam as ideias pedagógicas com base na noção de predominância ou hegemonia. Dessa forma, “a cada período corresponde a predominância de determinadas ideias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si” (SAVIANI, 2013b, p. 20).

Considero que este estudo realizado por Saviani apresenta questões fundamentais em relação às ideias pedagógicas no Brasil e suas relações dialéticas com questões políticas, sociais, econômicas, por isso, considero uma fonte de pesquisa importante para a análise do estudo de perspectiva histórica que proponho. Além disso, o autor projetou a pesquisa sobre as ideias pedagógicas no Brasil que incidisse mais sobre a síntese, ou seja, uma pesquisa que permita articular,

> [...] numa compreensão de longo alcance, os resultados de investigações particulares. Assim, em lugar de dar precedência à descoberta de fontes ainda não exploradas visando a produzir análises de momentos específicos da história da educação brasileira, buscou-se, a partir de fontes disponíveis, construir sínteses explicativas de longo alcance (SAVIANI, 2013b, p xxviii).

Neste trabalho, também tive a preocupação de realizar um estudo sintético, buscando conhecer o trabalho pedagógico dos/as diretores do IEEOB e suas relações sociais construídas, num período de tempo de 43 anos.

Outra técnica de produção de dados, utilizada neste estudo foi a análise documental. Considero que a análise dos documentos, além de me aproximar do campo de pesquisa, fornecendo informações para a discussão sobre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as, orientaram a elaboração das entrevistas, no sentido de, na triangulação dos dados, confirmar ou refutar as análises produzidas a partir dos documentos. Por isso, a análise dos documentos aconteceu antes, durante e depois das entrevistas.

O estudo pautou-se no entendimento de que os documentos são carregados de sentidos que são construídos socialmente. Considerei a produção desses documentos a partir do modo de produção capitalista, analisando a sua historicidade e as suas contradições. Os documentos das políticas não são algo neutro e objetivo. Pelo contrário, estão relacionados com o lugar histórico, social e econômico, com a vida material na qual são produzidos.

Em referência a essa discussão, as autoras Noma, Koepsel e Chilante (2010) produziram um texto sobre Trabalho e Educação em documentos de Políticas

Educacionais, no qual destacam que, para analisar documentos de políticas educacionais, é importante considerar “que a realidade não se revela de forma imediata, não basta a simples leitura para apreensão dos conteúdos e para a atribuição de significados aos documentos de políticas educacionais” (NOMA, KOEPSEL, CHILANTE, 2010, p. 67). De acordo com seus estudos, argumento que é necessário valer-se de instrumentos que desvelem a essência dos fenômenos. A partir da discussão das autoras, entendo que os documentos são materialização de projetos sociais em disputa, construídos no processo de luta de classe. As políticas educacionais não podem ser analisadas fora do movimento dialético do real, pois o conteúdo delas traz em si normas e orientações que objetivam sustentar o modo de produção capitalista.

Com base nos argumentos acima, neste estudo, analisei os seguintes documentos:

a) referentes às diretrizes e orientações para a educação pública nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leis nº 4.024/1961 e nº 9394/1996), Reforma do Ensino Primário e secundário (Lei Nº 5.692/1971), Constituição Federal (1988), Plano Nacional de Educação (2001 e 2014), Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE), entre outras.

b) referentes ao trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares do IEEOB, que compõem o Acervo Histórico Olavo Bilac;

c) fotografias que compõem o Acervo Histórico Olavo Bilac, que auxiliam no entendimento do contexto social e educacional do período selecionado neste estudo. Em relação à análise das fotografias, cabe destacar que estas serão consideradas como fonte histórica e serão analisadas na perspectiva de estudo de Maria Ciavatta, relatados nos textos *A fotografia como fonte histórica* (2009)[14], e *Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica* (2005)[15]. De acordo com os estudos de Ciavatta (2005), torna-se importante, na análise das fotografias, considerá-

[14] CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (ORGS). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

[15] ___. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960) – Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

> las um produto social e situá-las no contexto no qual foi produzida, no contexto de seu tempo, das condições político-sociais e educativas da época. Nessa perspectiva, “a fotografia não se esgota na mensagem imediata. Silenciosamente, ela guarda um outro mundo que precisa ser desvelado” (CIAVATTA, 2005, p. 126). Esse mundo deve ser analisado na história das relações dos objetos e pessoas fotografadas com os demais seres humanos e objetos.

A complementação do processo de produção dos dados e a análise dos mesmos deu-se após a qualificação da tese, conforme Quadro 01 abaixo:

Quadro 01 - Cronograma da pesquisa

Passos	**Prazos**
Qualificação	agosto de 2016
Reelaboração do projeto e da entrevista de acordo com as sugestões da banca examinadora	setembro/2016
Pesquisa no Acervo Histórico Olavo Bilac	agosto de 2014 a agosto de 2016
Seleção dos documentos do acervo Histórico do IEEOB referente ao trabalho dos/as diretores/as no período selecionado para este estudo (1974 a 2017)	outubro/novembro/dezembro/2016
Análise dos documentos selecionados do acervo Histórico do IEEOB referente ao trabalho dos/as diretores/as no período selecionado para este estudo (1974 a 2017)	janeiro a julho/2017
Produção dos dados junto aos sujeitos da pesquisa através da entrevista	março/abril/maio/2017
Transcrição das entrevistas	março/abril e maio/2017
Análise dos dados produzidos a partir da entrevista	maio/junho/julho e agosto2017
Sistematização da pesquisa em tese de doutorado	Setembro/outubro e novembro/2017
Encaminhamento do texto para a banca examinadora	dezembro/2017
Defesa final da tese	janeiro/2018

Fonte: Autora (2017).

Com base nas questões discutidas, apresento o estudo realizado em quatro capítulos a saber:

Dediquei o Capítulo 1 à apresentação do percurso da pesquisa, iniciando pela reflexão do meu lugar social, pela minha historicidade e pela relação desta com minhas escolhas pessoais e profissionais. Entendo que essas questões justificam minha escolha pelo tema deste estudo. Além disso, comento sobre os caminhos teórico-metodológicos selecionados, destacando o processo de produção e análise de dados. Nesse capítulo, esclareço sobre os interlocutores e sobre o contexto da pesquisa. Considero importante iniciar a partir da exposição desses procedimentos, esclarecendo a escolha teórica e metodológica que organizará este estudo e situando ao leitor o caminho que pretendi percorrer.

No capítulo 2, *O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: aproximação com o fenômeno*, apresento os dados produzidos a partir da aproximação com o Instituto de Educação Olavo Bilac e, a partir dela, com os interlocutores da pesquisa, com os documentos do Acervo Histórico Olavo Bilac e com todas as relações que surgiram a partir disso. Procuro dar destaque aos interlocutores, comentando sobre as dificuldades, as ansiedades, angústias e alegrias vivenciadas em cada encontro e as frustações de cada desencontro. Ao mesmo tempo, busquei compreender o contexto político, social, econômico e educacional que permeou a historicidade do IEEOB e analisar como essa instituição constitui-se na cidade de Santa Maria. Além disso, neste capítulo, comentei sobre o movimento que cada um dos interlocutores realizou até se tornar diretor/a do Instituto. Percebi que apesar dos movimentos serem semelhantes, cada um percorreu um caminho muito particular, único, relacionado dialeticamente com cada momento histórico, com cada lugar social ocupado, e com cada relação social estabelecida. Foram realizadas algumas aproximações e distanciamentos com o IEEOB, com os interlocutores, com os dados, enfim, com o fenômeno estudado, pois entendo que isso é importante para que eu pudesse (re)elaborar os argumentos.

No capítulo 3, *DO TRABALHO AO TRABALHO PEDAGÓGICO: produção de sentidos a partir das relações sociais na sociedade capitalista,* argumentei sobre a categoria Trabalho, a partir da perspectiva marxiana e marxista, compreendendo-o como uma relação social que, por um lado, constitui-se em uma relação de força, de poder e de dominação e que, por outro lado, constitui-se em uma relação que define o modo humano de existência. Além das considerações sobre trabalho, discuti sobre a categoria de trabalho pedagógico, partindo de estudos realizados, que constituem a base, o ponto de partida para a construção de minhas argumentações. Parto do

pressuposto de que os conhecimentos estão em movimento e ao pesquisador cabe compreender este movimento, considerando o aporte teórico construído por outros pesquisadores.

No capítulo 4, *O PRODUTIVISMO E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, NA GESTÃO ESCOLAR E NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO/A DIRETOR/A ESCOLAR: A PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO CAPITAL,* busquei analisar o período histórico de 1974 a 2017, discutindo o produtivismo e suas implicações nas políticas públicas educacionais e, consequentemente, no trabalho pedagógico e na produção de relações sociais dos sujeitos da pesquisa. Ressalto, ainda, nesse capítulo, a discussão realizada sobre as categorias centrais desta pesquisa: gestão democrática, trabalho, educação e trabalho pedagógico. A discussão propõe articulação das categorias entre si e delas com a sociedade capitalista.

OLAVO BILAC

Bilac imenso sol que nos transmite
A grande luz que de teu nome vem.

Templo sagrado onde o saber habita
Grande coração em que vivo palpita
O sangue moço que teus jovens tem
De ti aprendemos o lutar e vencer
Que nossos destinos também sejam hinos
Nos quais cantaremos o amor e o dever

Na argila informe moldas consciências
Desbravando e polindo inteligências

Nos corações gravados levaremos
Firmes e altivos na vida bilaqueanos
Teu lema: "Para diante e sempre além!"

Letra: Gládis Ramos

Música: Garibaldi Poggetti

2 O INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM O FENÔMENO

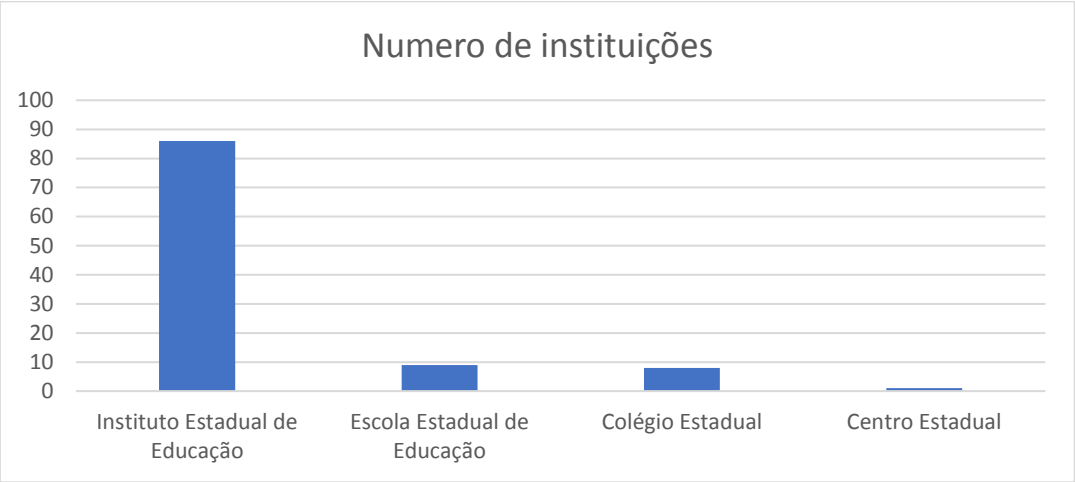
A partir da inserção do Grupo Kairós no Instituto de Educação Olavo Bilac, através do projeto *Sentidos, Descrições e Possibilidades de Trabalho do Pedagógico: o Trabalho dos Professores em questão* surgiu o interesse em aprofundar o estudo sobre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares, nesta instituição. Apesar deste estudo optar pela análise do período histórico de 1974 a 2017, considero importante conhecer, mesmo que de maneira mais geral, toda a sua historicidade, desde sua fundação até os dias atuais. Isso será importante para este trabalho, pois será possível perceber o movimento dialético do trabalho pedagógico dos/as diretores/as que trabalharam nessa instituição. Por isso, nessa seção, será estabelecido um diálogo, principalmente, com o estudo de Rosangela Montagner (1999) *Ressignificando imagens/memórias de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: processos de formação de professoras (1929-1969)*, com o de Josiane Lara Fagundes (2015) *O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias*, além de outros autores e pesquisadores, como, por exemplo, Belém (2000), Rechia (1999), Flôres (2009, 2017), que contextualizam aspectos históricos, sociais, educacionais e econômicos de Santa Maria, no período de 1974 a 2017. Esses diálogos serão fundamentais para o entendimento do lugar da educação, de maneira geral, e do Instituto de Educação Olavo Bilac, de maneira específica, no contexto de Santa Maria e região.

O primeiro trabalho discutiu questões relacionadas à organização e ao funcionamento do espaço educacional, buscando conhecer as escolhas de mulheres pela formação docente bilaquiana. Esse trabalho de Montagner (1999) está inserido no âmbito dos estudos sobre a história da educação feminina e foi construído a partir de narrativas de mulheres, ex-alunas do Curso de formação de professoras primárias do IEEOB, apresentando características importantes relacionadas à essa formação em articulação com a história da educação e com questões de gênero. A seleção deste tempo e espaço para a pesquisa deu-se, segundo a autora, frente à importância deste curso, no período de 1929 a 1969, para a educação das moças de classe média no interior do Rio Grande do Sul.

O trabalho de Fagundes (2015) foi construído a partir das discussões e estudos desenvolvidos no Grupo Kairós e tem como perspectiva teórico-metodológica o Materialismo Histórico-dialético. Este trabalho foi produzido em meio a um contexto social de incertezas políticas, econômicas, sociais e educacionais e analisou, entre outros documentos, o Projeto Pedagógico do IEEOB, o Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar do Curso Normal desta instituição, além das Políticas Púbicas de Universalização da Educação Básica no período de 1996 a 2015, foco do estudo de Fagundes (2015). Este período foi vasto em políticas públicas na área da educação e envolve desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), Resolução CNE5/CEB nº 2 de 1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (DCN CN); Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001) até a Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), além de outras resoluções e emendas. A autora procurou analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), de Santa Maria – RS, evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica contidas nas Políticas Públicas Educacionais, a partir de 1996. Apesar da autora ter buscado conhecer o Trabalho Pedagógico em um período histórico determinado (1996 a 2015), ela se preocupou em conhecer como ele se constituiu em processo, analisando o momento presente como “evidência histórica” (FAGUNDES, 2015, p. 68), por isso, discutiu aspectos importantes da historicidade do IEEOB.

Com base nestes trabalhos, destaco que atualmente, no Estado do Rio Grande do Sul, há oitenta e seis Institutos Estaduais de Educação que, além do Ensino Básico regular, ofertam o Curso Normal, nos quais se inclui o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Além dos Institutos, mais dezoito instituições educacionais ofertam essas modalidades de ensino, conforme é possível verificar no Gráfico 01.

Gráfico 01 – Instituições escolares que ofertam Ensino Normal no Rio Grande do Sul, atualmente



Fonte: Autora (2017) com base dados obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação do RS.

Durante os 116 anos, desde sua fundação em 1901, o IEEOB teve sua denominação modificada, devido a alterações nas legislações e nos níveis de ensino que ofertava. A partir dos documentos presentes no Acervo Histórico do Olavo Bilac[16] (ANEXO A), destaco que esta instituição, inicialmente, denominou-se Colégio Distrital e ofertava o Ensino Elementar[17] e Ensino Complementar[18]e foi criada através do Decreto Estadual nº 397, de 27 de agosto de 1901, que instituiu dois Colégios Distritais, um em Santa Maria e outro em Cruz Alta. De acordo com reportagens de jornais que fazem parte do AHOB (ANEXO B) até a criação desse colégio a instrução pública em Santa Maria ofertava apenas o ensino primário e ainda de forma muito precária. Por isso, havia necessidade urgente de maior quantidade de colégios que dessem conta da demanda cada vez mais crescente por educação, que se dava pela presença da Estação Ferroviária na cidade. De acordo com João Belém, na obra História do Município de Santa Maria (2000), as famílias proletárias da cidade há tempos esperavam pela ampliação do número de escolas públicas que pudesse atender seus filhos. Diante dessa demanda, o Estado criou o Colégio Distrital com a condição de que o município pagasse o aluguel do prédio no qual funcionaria este colégio.

[16] Doravante será empregada a sigla AHOB.
[17] Correspondente ao ensino primário.
[18] Preparação dos candidatos ao magistério público primário. Instituição voltada, especialmente, às filhas de famílias de classe média alta (MONTAGNER, 1999).

Nesse período histórico, o Brasil já havia se tornado uma República e algumas reformas foram propostas na tentativa de que toda a população pudesse acessar a escola. Os anos posteriores à Proclamação da República, a necessidade de ampliar o acesso à educação esteve relacionada à ideia de formar profissionalmente os jovens. Em seus estudos das reformas educacionais brasileiras, Sofia Lerche Vieira (2008) comenta que, com o fim do império e Proclamação da República, o grande desafio era promover a inserção do povo nas decisões políticas. Isso era importante, pois havia a necessidade de que a população fosse alfabetizada, para que fosse possível eleger seus representantes políticos, pois, mesmo depois da primeira Constituição da República (1891) os analfabetos não tinham direito ao voto. Com esse intuito, novas instituições de ensino foram criadas nas províncias e uma delas foi o atual IEEOB. A primeira medida voltada ao campo educacional foi a Reforma Benjamin Constant[19] e uma de suas orientações define, em relação à instrução primária e secundária, que a cada uma das escolas normais deveria ser anexada uma escola primária modelo. Embora tendo se referido ao ensino primário e secundário do Distrito Federal, esta reforma orientou o ensino nos estados (SAVIANI, 2013b). O Estado do Rio Grande do Sul, através do Decreto nº 89 de 02 de fevereiro de 1897, reorganizou a instituição primária, pois o governo considerava que havia necessidade de o estado desenvolver este nível de ensino.

Logo no ano de 1906, O Colégio Distrital tornou-se Escola Complementar e ofertava também o Curso Elementar. A Escola Complementar foi extinta em 1910 e criou-se, neste ano, o Colégio Elementar. De acordo com os estudos de Almeida (2014), de modo geral, a “Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento, e abria e fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas” (ALMEIDA, 2014, p. 67). O fechamento das Escolas Elementares e a criação dos Colégios Elementares justificava-se, segundo o Decreto Nº 1.479 de 26 de maio de 1909, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, pelo fato das Escolas

[19] Benjamin Constante Botelho de Magalhães foi militar e professor e participou ativamente no movimento pela República. Foi ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no Governo de Manoel Deodoro da Fonseca. A Reforma Benjamin Constant apresentou diversos documentos que versavam sobre a educação: Regulamento da Instrução Primária e Secundário do Distrito Federal, Regulamento da Escola Normal da Capital Federal, Regulamento para o Ginásio Nacional e o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Vieira, 2008, p. 59). Suas ideias estavam baseadas na educação positivista. Pretendia-se que a escola tivesse a função de disciplinar as massas, através de formas pedagógicas que previam o autoritarismo, a obediência, a punição e o sentimento pátrio. Seguia-se a orientação militar.

Complementares não atenderem aos objetivos propostos, que era de desenvolver o Ensino Elementar e de preparar os candidatos ao magistério público primário (ANEXO C). Esse problema não pode ser atribuído à Escola Complementar de Santa Maria, já que aqui, segundo Belém (2000, p. 217), esta escola apresentou ótimos resultados, devido “à competência e dedicação da diretora e do corpo docente”. No entanto, como as Escolas Complementares de outras cidades não atenderam aos objetivos propostos, Santa Maria também ficou prejudicada com extinção deste importante estabelecimento de ensino.

A Escola Complementar foi retomada apenas em 24 de julho de 1929, a partir do Decreto 4.322 do governo do Estado do Rio Grande do Sul, depois de muita luta, e mediante o compromisso do município em realizar o pagamento dos professores (BELÉM, 2000, p. 217). De acordo com os estudos de Montagner (1999) realizados sobre o processo de formação de professoras no Instituto de Educação Olavo Bilac, "a escola complementar a partir desse momento se firma como um espaço de formação muito importante para a região de Santa Maria, vindo a suprir, de certa maneira, as necessidades de docentes primárias tanto do meio rural, quanto urbano" (MONTAGNER, 1999, p. 77). As formandas, logo após sua formatura, conseguiam trabalhar como professoras, fato que provocou um destaque ainda maior desse espaço formativo. Esse destaque chamou a atenção da comunidade santa-mariense e favoreceu que muitos estudantes de famílias pertencentes à classe mais favorecida desejassem estudar ali. Almeida (2014, p. 68) corrobora essa discussão, argumentando que a “Escola Normal surgiu como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão-de-obra para um ensino que tinha como meta se expandir e se estender à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos”, que se disseminavam com a República. Diante dessa análise, em Santa Maria ocorreu um movimento semelhante ao restante do país.

Além da Escola Complementar, que objetivava formar os professores primários, em 1938 o Colégio Elementar foi transformado em Curso de Aplicação e foi criado o Jardim de Infância. Esse curso se destinava à prática das futuras alunas-mestras[20]. De acordo com os estudos de Montagner (1999), nesse mesmo ano de 1938 a escola passou a ser designada de Escola Complementar Olavo Bilac. Tantas modificações culminaram com a inauguração da atual estrutura do Instituto,

[20] Professores formados na Escola Complementar.

> que passou a ser uma das maiores edificações da cidade, também o ensino proferido nesse espaço passou a ser um marco da educação, não só de Santa Maria, como também da região, principalmente no tocante a formação de professoras" (MONTAGNER, 1999, p. 80).

A partir das inserções no IEEOB, da análise de fotografias e dos demais documentos do AHOB, compreendo que com a construção da atual estrutura do Bilac, atingiu-se o ápice, tanto em relação à estrutura, à educação, quanto em relação ao reconhecimento e valorização dos professores, dos diretores, dos estudantes, enfim, da comunidade escolar.

Apenas em 1941, foi fundada a Escola Normal Olavo Bilac, que ofertava o Curso Ginasial e Normal sob as orientações da Constituição do Estado Novo[21], promulgada em 1937, a qual dava destaque ao ensino vocacional e profissional. No que se refere ao enfoque dado à educação na Constituição de 1937, Vieira (2008, p. 93) argumenta que o texto apresenta "uma concepção estreita e empobrecida" da ideia de gratuidade educacional. Segundo a autora, "a educação gratuita é, pois, a educação dos pobres" (VIEIRA, 2008, p. 94). Essa questão pode ter favorecido a discriminação e a perda de reconhecimento social dos alunos e dos professores ligados ao ensino público.

A reforma educacional ocorrida na Era Vargas foi liderada por Francisco Campos e foi inspirada pela orientação fascista, que era a ideologia que se destacava nesse período. Devido a essas questões ideológicas, a escola era padronizada, com o objetivo de transformar a sociedade, até então, voltada para a agricultura, em uma sociedade mais moderna, industrial e urbana. Na década de 1930, o setor agrário perdeu força política e o modelo agroexportador brasileiro cedeu espaço para a produção industrial. Essa nova fase capitalista ampliou o mercado de trabalho e o consumo, favorecendo uma nova parcela da sociedade, os burgueses (SAVIANI, 2013b). Além disso, buscava-se, através da escola, a qualificação das massas com o objetivo de formar mão-obra qualificada para trabalhar nessa sociedade industrial em expansão.

No entanto, ressalto que o Instituto de Educação Olavo Bilac, apesar de ser uma instituição de ensino pública, mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do

---

[21] Regime autoritário instituído pela Constituição de 1937, durante o segundo governo de Getúlio Vargas, instalado pelo Golpe de estado de 1937 e justificou-se pela necessidade de se manter a ordem institucional contra os regionalismos, contra as divergências entre os grupos dominantes (setores agrários) e a burguesia e contra as manifestações das forças de oposição, especialmente, com características comunistas.

Sul, seus estudantes, em sua maioria, eram da elite santa-mariense. Sobre as condições financeiras dos estudantes das Escolas Normais, no Brasil, de modo geral, Almeida (2014, p. 69) destaca que

> Na primeira metade do século XX, a Escola Normal alicerçou-se como instituição procurada também pelos segmentos médios, estando incumbida de formar os futuros quadros profissionais que o Estado necessitava para o ensino primário. As cidades do interior viam florecer vários estabelecimentos de ensino para onde iam as filhas dos fazendeiros, dos ricos negociantes e profissionais liberais da região onde se localizavam.

Essa questão pode ser percebida através da historicidade do Instituto de Educação Olavo Bilac, reconstruída a partir dos relatos dos sujeitos e pelas informações que constam no Acervo Histórico. A Imagem 01 mostra a formatura da Primeira Turma de Normalistas, em 1947. Este momento da formatura era grandioso e importante para a comunidade escolar.

Imagem 01 – Formatura da Primeira Turma de Normalistas do IEEOB, ano de 1947

Fonte: Arquivo Histórico Olavo Bilac (1947) (Pasta AHOB – nº 145).

A partir da imagem apresentada, observo que havia requinte, luxo, representado através dos vestuários das estudantes e dos professores. Essa representação impactava a sociedade da época, que se orgulhava dessa instituição escolar e valorizava o seu ensino e o trabalho dos professores. Com isso, o/a diretor/a

do IEEOB tinha visibilidade e era considerado/a um/a figura de destaque na sociedade e na região.

Nos discursos dos interlocutores deste estudo, observo o destaque dado às formaturas do Curso Normal. O Interlocutor B comenta que “as formaturas eram espetáculos. Era uma festa”. Noutra fase (1991-2001), essas características das formaturas são recorrentes, como observado no discurso da Interlocutora E

> O diretor do Instituto de Educação tinha um destaque na sociedade, na época do magistério era o auge. As formaturas do magistério eram lindas, lindíssimas, com a mesma pompa que tem as formaturas da Universidade. Agora não sei como está. Na minha época nós tínhamos muitas alunas no Curso Normal. Ele era um destaque (INTERLOCUTORA E).

A partir desses discursos, a formatura era, até o período de 2001, o ápice do Instituto e pode ser entendida como a materialização de todo trabalho realizado pelos professores, pois através dela apresentava-se à comunidade as formandas do Curso Normal. Cumpria-se, assim, a função de educar e instruir as futuras esposas e mães encarregadas da educação familiar, já que a Escola Normal, por muito tempo, voltava-se para a educação feminina, como um projeto de civilizador da nação (ALMEIDA, 2014, p. 70).

A Escola Normal Olavo Bilac foi transformada em Instituto de Educação Olavo Bilac, em 1962, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos, inclusive de Pós-Graduação. De acordo com os documentos do Acervo Histórico do Bilac, o movimento para a transformação da Escola Normal Olavo Bilac em Instituto de Educação ganhou força a partir de 1961, período em que o diretor era Adelmo Simas Genro e o governador do Rio Grande do Sul era Leonel Brizola. Este, como governador do Estado, publicou a Lei Nº 4245, de 23 de dezembro de 1961 (Anexo D), que autorizava a transformação de Escola Normal em Instituto de Educação. Entre as correspondências enviadas ao governo do estado, consta um ofício do diretor Adelmo Simas Genro e da comissão responsável pelo processo de transformação. Este documento afirma que Santa Maria, devido sua localização, atraía diversos jovens do interior que desejavam estudar e com eles suas famílias, por isso, a cidade se desenvolvia rapidamente e necessitava de um Instituto de Educação, que oferecesse mais uma oportunidade ao magistério primário.

O livro *Santa Maria – Panorama Histórico-Cultural* escrito pela professora Aristilda Rechia (1999) realiza um documentário da cidade de Santa Maria, abordando aspectos históricos, geográficos, econômicos e educacionais. Além disso, o texto apresenta discursos que ajudam a compreender a história da cidade. Um deles constitui-se em um dado de pesquisa importante, em especial, para esta tese, pois é um discurso de um ex-diretor do Olavo Bilac que destaca o processo de transformação da Escola Normal em Instituto e a importância dessa instituição de ensino para a cidade de Santa Maria e para a região

> E assim continua o Instituto de Educação Olavo Bilac, por onde passara eminentes personalidades, que pontificaram nas mais diversas atividades públicas e privadas do país. Deve-se o êxito do IEOB, naturalmente, às direções que se vêm sucedendo e ao ilustrado corpo docente, secundado por equipe de funcionários competentes e dedicados. A honra de dirigir esse conceituado estabelecimento de 1961 a 1962, oportunizou-nos promover memorável campanha, visando à transformação da Escola Normal em Instituto de Educação. Nessa campanha, envolveram-se professores, entidades civis, clube de serviço, autoridades, empresários e o povo em geral. O objetivo foi alcançado e, até hoje, o Instituto credencia-se por importante papel que desempenha no cenário educacional do Estado do Rio Grande do Sul (Depoimento de Adelmo Simas Genro, no livro *Santa Maria – Panorama Histórico-Cultural*, da professora Aristilda Rechia, 1999, p. 256).

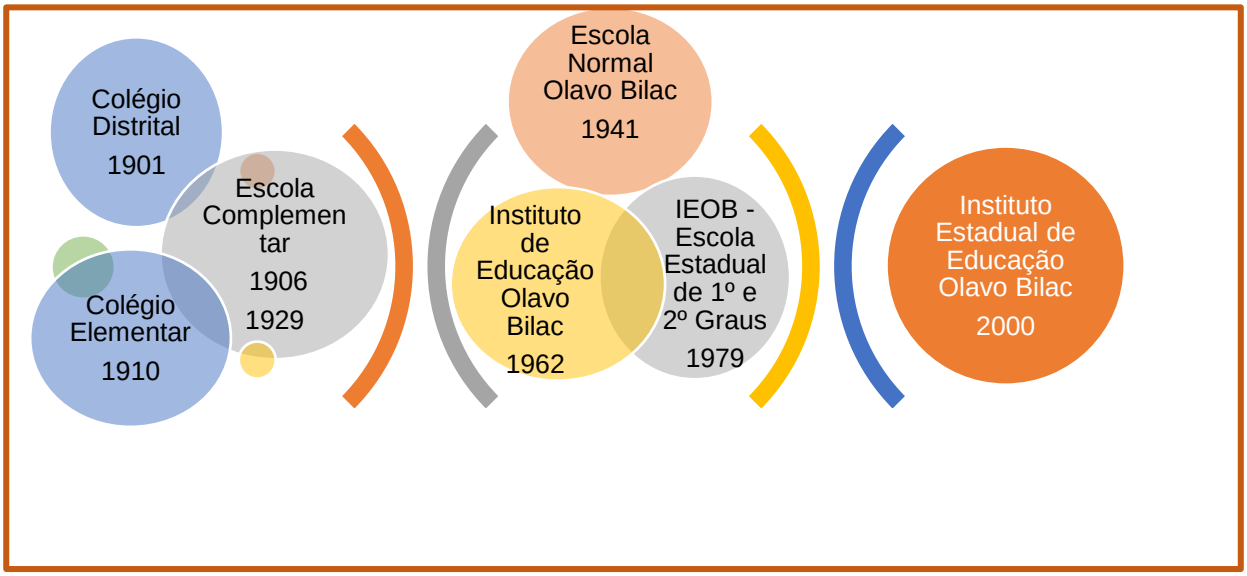
Além da comunidade escolar do Olavo Bilac, a sociedade de Santa Maria mobilizou-se, a fim de pressionar os representantes políticos locais e estaduais para que a transformação fosse implementada. Houve o envolvimento de diversos setores da sociedade, fato que impactou na decisão do governo estadual.

Já no ano de 1979, influenciado pela Lei 5692/1971, que instituiu as Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, o Instituto passou a denominar-se Instituto de Educação Olavo Bilac – Escola Estadual de 1º e 2º Graus. O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional que foram efetivadas a partir das mudanças na legislação do ensino. A Lei Nº. 5.692/71 modificou os ensinos primário e secundário, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Com a alteração em sua denominação, modificou-se a especificidade do segundo grau, que, de acordo com a nova legislação, deveria voltar-se obrigatoriamente para a formação profissional, proposta do Regime Militar.

Apenas em 2000, sob influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, o Instituto passou a ser denominado Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, já que a nomenclatura dos níveis de ensino também foi modificada a partir desta lei. O 1º Grau passou a denominar-se Ensino Fundamental e o 2º Grau, Ensino Médio. Além disso, a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM) modificou-se para Ensino Médio, modalidade Normal. Essa alteração na legislação educacional promoveu alterações na organização do Instituto, de modo geral.

Na Figura 04, realizo uma síntese das denominações atribuídas ao IEEOB ao longo de sua historicidade e que se deram em virtude de alterações na legislação educacional brasileira e que de alguma maneira impactaram o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares.

Figura 04 – Linha do Tempo das denominações do IEEOB

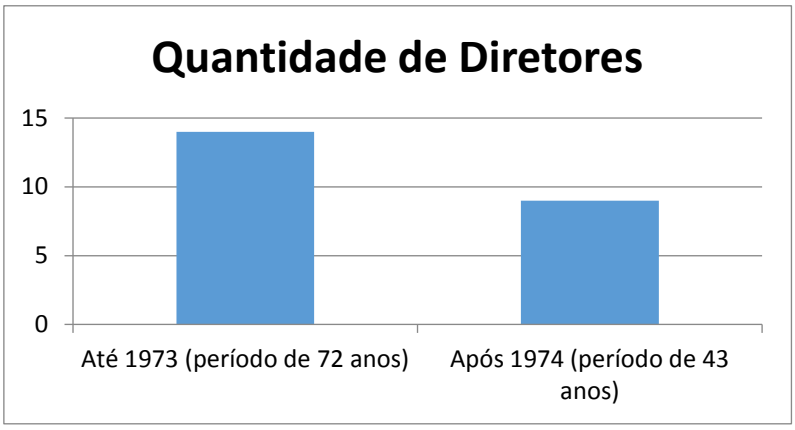


Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir dos dados do Acervo Histórico Olavo Bilac.

A partir desses dados, apresento um panorama geral do contexto do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Este panorama foi construído a partir das entrevistas estruturada e semiestruturada, da análise dos documentos do Acervo Histórico Olavo Bilac e das Políticas Públicas Educacionais.

Para descrição inicial do grupo de sujeitos dessa pesquisa, parti de uma visão da totalidade dos/as diretores/as que atuaram no IEEOB. Durante os 114 anos, esta instituição teve 23 diretores/as, conforme Gráfico 02.

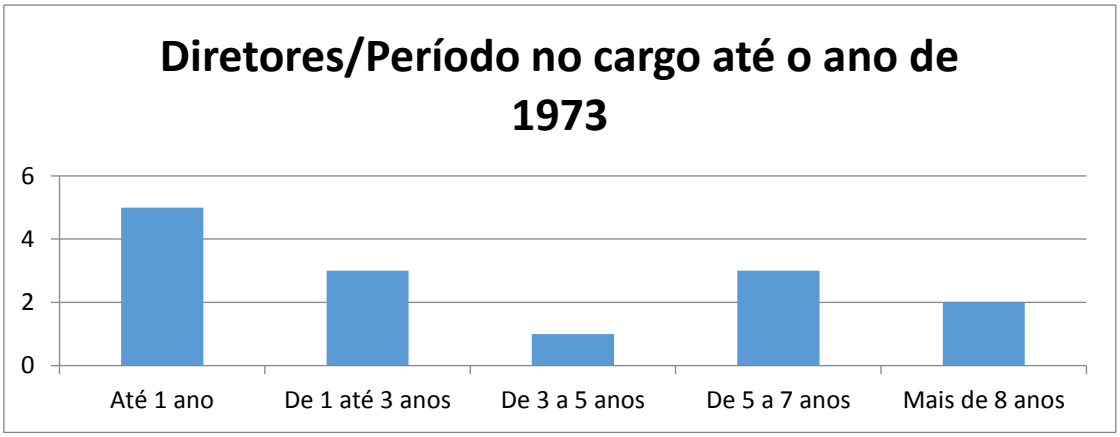
Gráfico 02 – Quantidade de Diretores/as, nos períodos de 1901 a 1973 e de 1974 a 2017



Fonte: Autora (2016) com base nos dados do AHOB.

Nos primeiros 72 anos da instituição, 14 professores ocuparam o cargo de diretor/a. Nos demais 43 anos, 09 professores foram diretores/as do IEEOB. Como discutiremos a seguir, até o início da década de 1980, não estava regulamentado na legislação educacional o período para a permanência no cargo de diretor escolar. A permanência ou não no cargo se dava, basicamente, por questões políticas. Isso tornava irregulares esses períodos de permanência (Gráfico 03).

Gráfico 03 - Período em que os diretores/as se mantiveram no cargo de 1901 a 1973



Fonte: Autora (2016) com base nos dados do AHOB.

A manutenção no cargo por períodos diferenciados é uma característica da indicação clientelística discutida por Calaça (1993), que argumenta que havia uma tendência de prolongar por tempo indeterminado o mandato do diretor. A avaliação realizada pelo governo estava relacionada, em grande parte, à capacidade ou não de o/a diretor/a de demonstrar fidelidade partidária e de atender aos seus interesses político-partidários.

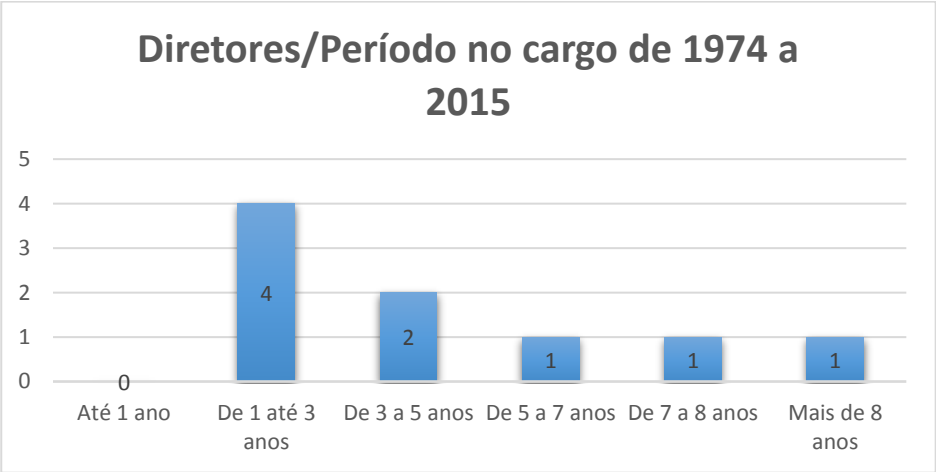
Ao discutir acerca disso, em sua dissertação de Mestrado *Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso* (1993), Calaça argumenta que

> Dependendo do prestígio do mandatário político e do diretor, a tendência era mantê-lo no cargo por vários anos seguidos. Encontrei casos de diretores há 13 anos no cargo. No entanto, se, por razões de querelas políticas, havia desavenças entre o diretor e o político local ou entre o prefeito e vereadores, a demissão do diretor era feita por telefone, ou por um simples recado; da mesma forma, a sua substituição (CALAÇA, 1993, P.44).

No caso do Instituto de Educação Olavo Bilac, neste período de 1901 a 1973, seis diretores permaneceram no cargo por mais de cinco anos. Sendo que desses/as, uma diretora permaneceu por 29 anos (1906 a 1935) e outra por 11 anos (1935 a 1946). Esses dados são indícios daquilo que a autora argumenta.

Por outro lado, a partir das informações contidas no Gráfico 04, o cenário modifica-se.

Gráfico 04 - Período em que os diretores/as se mantiveram no cargo de 1974 a 2017



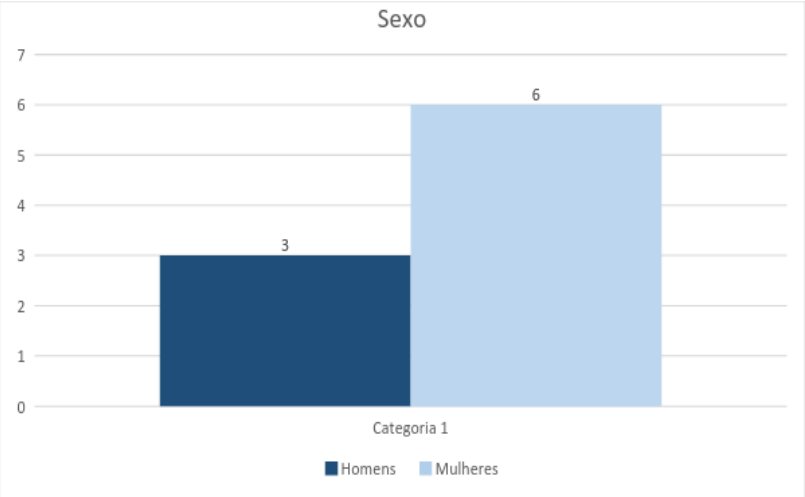
Fonte: Autora (2016) com base nos dados do AHOB.

A partir dos dados apresentados no Gráfico 04, ressalto que, no período após 1974, há uma regularidade maior no que se refere ao tempo em que os diretores/as

se mantiveram no cargo. Especialmente, a partir da década de 1990, quando as instituições escolares passaram a eleger o/a diretor/a, cada instituição passou a regulamentar o período de mandato de cada diretor/a escolar. Essa regularidade favorece o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do seu trabalho pedagógico[22]. Avaliação que, até então, era realizada pelos políticos que governavam o estado, com a implementação de eleição de diretores escolares, tende a ser realizada pela comunidade escolar. Esta é quem decide se o diretor permanecerá no cargo ou não.

Os/as diretores/as do período proposto para este estudo são, em sua maioria, mulheres, confirmando que os que se dedicavam ao trabalho docente eram maioria mulheres e essa proporção maior de mulheres no magistério refletiu-se, no período de 1974 a 2017, nos cargos de diretor, de acordo com os dados do Gráfico 05.

Gráfico 05 - Sexo dos/as diretores/as escolares, no período de 1974 a 2017



Fonte: Autora (2016) com base nos dados do AHOB.

No que se refere à presença das mulheres no magistério, Jane Soares Almeida, no artigo *Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização*[23] *do magistério ao longo do século XX,* destaca que a feminização, que já era percebida no século XIX, fortaleceu-se na República, pois a escola era considerada uma

[22] Essa categoria será estudada com maior profundidade, na próxima sessão.

[23] A feminização refere-se, de acordo com Viana (2002), a um "sentido feminino" na profissão de professora, que vai além dos números. Já Silvia Yannoulas (2011) discute em suas obras as categorias "feminização e feminilização". Para ela, a feminilização diz respeito a uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, a feminização é qualitativa, relacionada com a mulher e com o trabalho.

instituição que “domestica, cuida, ampara, ama e cuida” (ALMEIDA, 2014). Colocava-se sob a responsabilidade das mulheres orientar as crianças, pautando o trabalho pedagógico em princípios morais. O trabalho seria permitido apenas se estivesse relacionado ao cuidado de alguém, à doação, à subserviência.

Cabe destacar, por outro lado, que nas primeiras décadas do século XX, iniciaram-se, no Brasil, os movimentos pela liberação feminina, alterando as relações sociais na coletividade. Entendeu-se que as mulheres deveriam se apropriar de conhecimentos, tendo em vista conquistar novos direitos. No entanto, à mulher não estava permitido concorrer profissional e intelectualmente com o homem, por isso, “a instrução da mulher deveria reverter-se em benefício da família e, através desta, à pátria, que se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento” (ALMEIDA, 2014, p. 73).

Cada vez mais, ao logo do século XX, surgiram as manifestações femininas, que reivindicavam educação, instrução, direito ao trabalho, à profissão, ao voto. Desse ponto de vista, o magistério foi uma possibilidade para que a mulher saísse da invisibilidade para a visibilidade. De acordo com Almeida (2014), o magistério significou

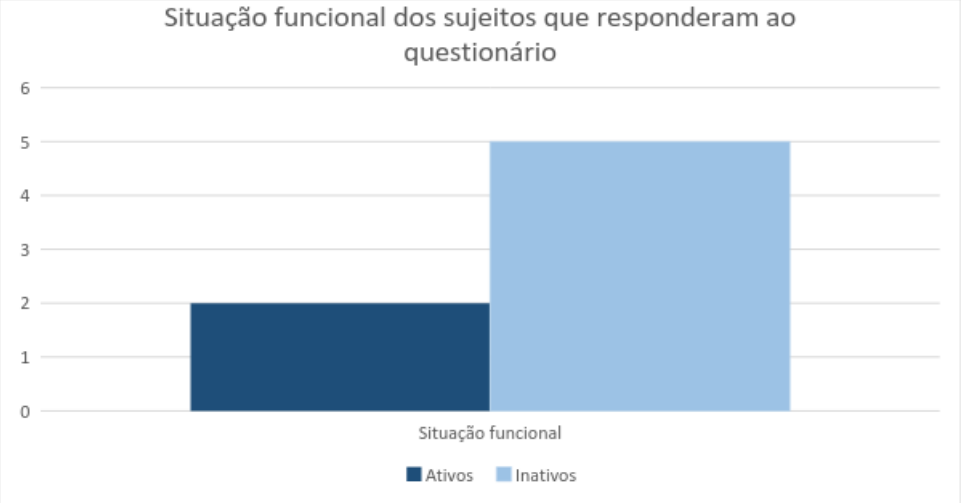
> [...] a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa, tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada um meio ignorantes; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que tinham tido até então (ALMEIDA, 2014, p. 76).

Esses movimentos, superaram, em certo ponto, a subordinação da mulher ao homem, transformando as relações de autoridade e de hierarquização. Isso pode ser percebido nas relações sociais no trabalho e, em especial, no Instituto Olavo Bilac, onde há presença das mulheres no cargo de diretora.

As transformações ocorridas no período de 1974 a 2017 em relação à infraestrutura, na denominação da instituição, nas políticas educacionais, no contexto histórico, social e econômico local e nacional refletiram em transformações nos processos de escolha dos/as diretores/as, nas características pessoais e profissionais desses/as diretores/as. Essas mudanças podem ser observadas a partir da caracterização dos sujeitos realizada com base na entrevista estruturada realizada com sete deles/as.

Destes sete sujeitos, apenas dois são professores ativos da rede pública estadual. Os outros cinco são inativos, conforme Gráfico 06.

Gráfico 06 - Situação funcional dos sujeitos que responderam à entrevista estruturada



Fonte: Autora (2016) com base na interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Considero importante ressaltar esta situação, pois entendo que ela deve ser levada em conta na análise dos dados. Os inativos não estão mais inseridos diretamente no contexto educacional brasileiro e discursivaram do lugar que ocupam atualmente. Por outro lado, os que trabalham como professores produziram os discursos a partir do contexto em que estão inseridos. Para o materialismo histórico-dialético, como método de pesquisa, será fundamental considerar o contexto histórico-social no qual o sujeito está inserido.

Uma das dificuldades encontradas durante o primeiro contato com os sujeitos, esteve relacionada à desatualização dos contatos telefônicos. Apesar disso, foi possível, através de pesquisas na Internet, contatá-los. Outra circunstância que dificultou o contato com dois sujeitos foi a doença que enfrentavam na família. Essas são questões delicadas que precisaram ser tratadas com cuidado, pois, ao mesmo tempo em que foi preciso insistir no encontro, considerei importante respeitar o momento particular que estava sendo vivenciado pelos sujeitos em questão.

Guardado esse cuidado, ressalto que todos contatos com os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram muito importantes para a construção da tese. Foi possível apresentar a proposta, mencionando sobre os objetivos e discutindo com eles a pertinência desse estudo para a análise do trabalho pedagógico do/a diretor/a

escolar. Destaco, ainda, que não farei menção ao nome dos interlocutores, por isso, atribuí a eles uma letra do alfabeto (Interlocutor A, Interlocutor B, Interlocutor C e assim por diante).

No Quadro 02, apresento os interlocutores, o período em que foram diretores/as do IEEOB, a cidade e o ano de nascimento, a profissão dos pais, o estado civil no período em que foram diretores/as do Instituto, a formação que possuíam neste período, o ano que ingressou no Bilac e a cidade onde residem, atualmente. Os que estão assinalados com asterisco, participaram da entrevista semiestrutura, realizada no segundo encontro.

Quadro 02 – Caracterização dos sujeitos colaboradores da pesquisa, elaborado pela autora, a partir dos dados da entrevista estruturada

Sujeito	**Período na direção**	**Cidade de nascimento**	**Ano de nascimento**	**Profissão dos pais**	**Estado civil**	**Cidade que reside**
* Interlocutor A	1974-1981	Santa Maria	1940	Dentistas	Casada	Santa Maria
* Interlocutor B	1981-1988	Belo Horizonte	1940	Pai era militar e mãe era dona de casa	Casado	Itaara
Interlocutor C	1991-1994	Santo Angelo	1938	Agricultores	Casado	Santa Maria
Interlocutor D	1994-1997	São Luiz Gonzaga	1950			Santa Maria
*Interlocutor E	1997-2001	Santa Maria	1959	Servidores da Justiça	Casada	Santa Maria
*Interlocutor F	2002-2009 2012-2018	Santa Rosa	1959	Pai era Militar e a mãe era dona de casa	Casada	Santa Maria
*Interlocutor G	2010-2012	Tupanciretã	1963	O pai era Oficial do Exército e a mãe era dona de casa	Casado	Santa Maria

Fonte: Autora (2016) com base nos dados da entrevista estruturada.

Apenas dois diretores nasceram na cidade de Santa Maria e quatro nasceram em diferentes cidades do Rio Grande do Sul e um do Estado de Minas Gerais. Os Interlocutores B e F mudaram-se para Santa Maria em virtude de que seus pais eram militares e foram transferidos para os quartéis dali. Santa Maria destacou-se, desde

sua fundação, como cidade de militares, devido à presença da Base Aérea e dos Quartéis Militares. De acordo com historiadores, que pesquisam a história de Santa Maria, e, principalmente, a partir da Obra *História do Município de Santa Maria*, de João Belém (2000), a origem de Santa Maria tem relação com a atuação dos militares, que se estabeleceram ali, trabalhando na demarcação de limites entre portugueses e espanhóis. Essa característica possibilitava receber pessoas de todo o Brasil que vinham acompanhar seus familiares que eram militares.

Santa Maria se destacou, ao longo da história, pela educação. O Interlocutor C passou a residir em Santa Maria devido a esta característica. Ele decidiu mudar-se com a família para realizar o Curso de Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria é conhecida como cidade dos estudantes, pois é o centro urbano onde, em relação aos habitantes, há a maior quantidade de estudantes. A cidade consistia em um destino frequente para aqueles que estavam em busca de formação em instituições de ensino em diferentes níveis. Essa característica da cidade deu-se pelo seu crescente desenvolvimento econômico, social e cultural, favorecido pela Estação Férrea, que a partir de 1900 passou a comandar o tráfego de trens no Rio Grande do Sul, devido à posição central da cidade. O Instituto Olavo Bilac, desde 1901, foi uma dessas instituições que se destacou na região central do Estado do Rio Grande do Sul na formação de professores.

No livro *Santa Maria – Panorama Histórico-Cultural*, a professora Aristilda Rechia (1999) apresenta o discurso de uma ex-diretora do Olavo Bilac, que destaca a importância que esta instituição escolar teve e ainda tem para a cidade de Santa Maria e para a região

> O Instituto de Educação Olavo Bilac foi, é e sempre será referência na educação do país. Referência/retrato de cada tempo vivido. Bem amado, foi estrela de primeira grandeza, empolgou a sociedade santa-mariense, forjou gerações fortes, projetou profissionais brilhantes e ultrapassou fronteiras. Vive hoje consequências de políticas educacionais equivocadas, do gigantismo massificador, da indiferença generalizada e, às vésperas dos cem anos de bons serviços prestados à educação, heroico e sofrido, vivencia bem seu lema: ‘Para adiante, sempre além’, à espera de visão inteligente que resgate a educação como valor/solução para os problemas brasileiros. No meu acervo afetivo, Bilac tem cadeira cativa. Foi, é e será amado de modo muito especial (Discurso de Águeda Brazzale Leal – no livro *Santa Maria – Panorama Histórico-Cultural*, da professora Aristilda Rechia, 1999, p. 254).

Este discurso permite observar que o Instituto de Educação era reconhecido e valorizado, até mesmo nacionalmente, por ser responsável pela formação de estudantes que, mais tarde, tornaram-se referências no país.

Isso pode ser observado nos discursos dos interlocutores da pesquisa. A Interlocutora A comenta que o IEEOB é “uma escola antiga que formou gente importantíssima que está espalhada pelo Brasil”. No mesmo sentido, o Interlocutor B destaca que “o Bilac sempre teve nome. Uma escola sempre muito respeitada e depois, quando se tornou Instituto de Educação, qual a família de Santa Maria que não tem relação com um ex-aluno nosso?” Por outro lado, o discurso da Interlocutora F representa outro momento da historicidade do Instituto, no qual percebo o descaso e a desvalorização por parte do poder público. Ela destaca que

> **Mas eu gostaria que a nossa escola fizesse parte do Centro Histórico de Santa Maria pela história, por ser mais antiga. Gostaria que nosso Curso Normal fosse incluído nos editais da Prefeitura, quando procura professores**. No último concurso nós recorremos, mas conseguimos apenas atrasar o concurso. Então, o que a gente vê **são 115 anos de história que o próprio município não reconhece, tu não faz parte do Centro Histórico do município, tu não tem um olhar diferenciado nessas questões.** Os prédios são tombados e por serem tombados parece que os entraves são ainda maiores para se conseguir, quando na verdade deveria ser um facilitador. **Afinal são 115 anos, não são 1 ou 2 dias**. **Quantas pessoas que hoje despontam no cenário político, econômico, educacional, enfim, que passaram pelo Bilac e que ainda vão passar?** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

O discurso dos profissionais que trabalharam nessa instituição, em especial dos/as diretores/as, evidencia a admiração, respeito, quando se reportam ao Instituto. Orgulham-se de seu trabalho e da formação de qualidade que era e ainda é oferecida nesse espaço educativo e da relação que estabeleciam\estabelecem com a sociedade. No entanto, nos últimos anos a valorização por parte do poder público e o reconhecimento social do trabalho realizado no Instituto está enfraquecido. Em relação à desvalorização do trabalho dos professores, Arroyo (2011), em seus estudos sobre currículo, argumenta que isso ocorre devido à desvalorização do conhecimento. O autor defende que a reação conservadora despreza o conhecimento, o pensar, o direito a pensar e ao conhecimento acumulado, produzido (ARROYO, 2011, p. 108), fazendo com que os professores ensinem conteúdos que são demandados pelo mercado de trabalho. Arroyo (2011) ressalta ainda que

> Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do mercado (ARROYO, 2011, p. 108).

O autor destaca a relação direta entre a valorização do trabalho do professor e a valorização do conhecimento. Já Álvaro Hypólito (2012), ao discutir em relação ao trabalho docente na educação básica e às condições de trabalho, argumenta que a valorização profissional dos docentes se relaciona a questões internas e externas à profissão. De acordo com seus estudos, o autor defende que a valorização possui interfaces com aspectos externos ao trabalho, como, por exemplo, "formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente" (HYPÓLITO, 2012, p. 215).

No que se refere ao IEEOB, a desvalorização ocorre, de acordo com o discurso da Interlocutora F, especialmente, em relação aos editais da Prefeitura Municipal para seleção de professores, que não oportunizam a participação/inscrição dos egressos do Curso Normal do Instituto, demonstrando que o prestígio social destes profissionais formados no IEEOB está enfraquecido. Além disso, segundo a Interlocutora a desvalorização ocorre pela não inserção do IEEOB no Centro Histórico do Município. Segundo a interlocutora, essa inserção facilitaria, entre outros aspectos, o pleito por recursos para a manutenção e conservação do prédio.

Essa relação com a Prefeitura Municipal, em especial, no que se refere à recepção aos alunos/ex-alunos do Bilac, modificou-se muito ao longo da historicidade, pois na fase de 1981 a 1991, no qual o Interlocutor B foi diretor, a Prefeitura Municipal fazia questão de receber os estagiários e egressos do Magistério do IEEOB,

> **Nós fizemos um convênio com a prefeitura, com o Farret, na época, que era o prefeito, e nós tínhamos colocação para todas as nossas alunas, porque a procura para ingressar no Bilac era muito grande, era muito concorrido.** Com isso, na época de estágio, nós tínhamos uma colocação muito boa das alunas, elas tinham passado por um trabalho muito bom dos professores e aí iam para a prática e sempre supervisionadas, sempre muito bem supervisionadas (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Os agentes públicos entendiam que a formação de professores desenvolvida no Instituto era de qualidade e prestigiavam os egressos, disponibilizando espaços para estágio. Esta qualidade era atribuída à grande concorrência que havia para o

ingresso no IEEOB, ao trabalho desenvolvido por seus professores e à supervisão de estágio que acompanhava sistematicamente e cuidadosamente os estudantes que frequentavam o curso de magistério. Penso que esses aspectos conferiam, na época, a qualidade espera e desejada da instituição escolar, pelas famílias e pela sociedade.

A partir dessas considerações, entendo que não é possível compreender o trabalho dos/as diretores/as do Instituto, de maneira geral, e o seu trabalho pedagógico, de maneira particular, sem compreender aspectos sociais, econômicos, políticos, educacionais que produziram essa historicidade do Instituto e de seus sujeitos. Por isso, foi com base neste contexto educacional, nesses interlocutores e na relação entre contextos e interlocutores que este estudo se desenvolveu.

2.1 OS/AS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: ENTRE ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS

No primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, como foi relatado, conversei com sete ex-diretores/as do Instituto de Educação Olavo Bilac. Posteriormente, a proposta foi de reencontrar pelo menos quatro desses/as diretores/as, que corresponderiam a um/a diretor/a por fase estudada por Saviani (2013b), a fim de discutir sobre questões elaboradas na forma de uma entrevista semiestruturada.

Ao longo de nossos estudos e discussões no grupo Kairós, tenho me questionado em relação ao momento de interlocução com os sujeitos da pesquisa. Por isso, neste estudo, procurei pôr em relevo os discursos dos interlocutores, visto que eles disponibilizam um tempo de suas vidas para nos ouvir, para discutir sobre questões que, muitas vezes, interessam muito mais ao pesquisador do que ao sujeito da pesquisa. Eles organizaram o seu dia, para me receber em suas casas ou em seus locais de trabalho, com a preocupação de me ajudar a responder às questões de pesquisa.

Nos reencontros voltei a apresentar a pesquisa, informando-os acerca dos procedimentos em relação à entrevista (Apêndice E). Durante a entrevista semiestruturada, cada um apresentou em seus discursos questões muito individuais, que interferiram na produção de um trabalho muito próprio, marcado pelas características pessoais e pelas relações sociais estabelecidas ao longo da vida desses interlocutores. Procurei, neste item, apresentar como ocorreu este reencontro,

apresentando minhas impressões, minhas expectativas, questões individuais minhas, que foram registradas nas notas de campo.

2.1.1 - Interlocutora A e a alegria do reencontro

A fim de estabelecer o segundo contato com a Interlocutora A, liguei para sua residência e fui atendida por ela. Falei sobre o propósito da ligação e perguntei sobre a possibilidade de agendarmos um dia para conversarmos. No entanto, esse encontro exigiu um certo esforço de ambas as partes, pois a professora estava envolvida com questões particulares. Por fim, depois de três contatos, conseguimos agendar a interlocução, que ocorreu em sua residência, por sugestão da interlocutora. Cabe destacar que a Interlocutora A é aposentada e trabalhou como diretora na fase de 1974 a 1981, ou seja, numa fase que vigorava, no Brasil, a Ditadura Militar e a exaltação pela ordem e pelo progresso, que se entendia que poderia ser efetivado através da educação.

Estava bastante ansiosa com o reencontro, pois entendia que a professora estava passando por um momento delicado de saúde, mas mesmo assim, demonstrou grande disponibilidade em me receber, para conversarmos acerca de um trabalho que ela havia realizado há quarenta anos. No dia e hora marcada fui até sua residência e fui muito bem recebida. Ela apresentou-me sua casa, lugar agradável e sofisticado, e presenteou-me com a execução, no piano, do Hino do Bilac, destacando que

> Todo mundo cantava o Hino do Bilac. Nós fizemos uma festa com a Dona Águeda, quando ela lançou aquele livro dela, nós fizemos um chá e a menina que escreveu, que é jornalista estava lá no chá e ela disse: “Gente, eu pude notar que todos os professores cantam. O que é isso? Todos são Bilaquianos?” Eu fiquei quieta, porque eu não sou. Eu estudei no Centenário, mas aprendi o hino e instituí (INTERLOCUTORA A).

Percebi que estava feliz em me receber e em poder falar sobre um período importante de sua vida. Em seu discurso, pude observar saudosismo em relação ao trabalho desenvolvido como diretora do Instituto de Educação Olavo Bilac. Além disso, destacou a grandiosidade do Bilac em relação à educação ofertada ali e o orgulho que sente ao relembrar dessa fase.

Conversamos por mais de duas horas sobre as perguntas elaboradas por mim e sobre questões diversas, como, por exemplo, família, formação escolar e

acadêmica, casamento, o seu trabalho na Promotoria Pública, amigos, sonhos, planos.

> Vai fazer 50 anos que nós dois nos formamos no Direito e nesta época estava iniciando no Magistério. O Darci começou um pouco antes no Magistério, ele ainda estava cursando o Direito. Ele trabalhou primeiro em Caçapava, depois veio para cá, trabalhou no Santa Maria, Maria Rocha e depois foi Diretor do Maneco. Enquanto eu fui do Bilac, ele foi do Maneco (INTERLOCUTORA A).

> O trabalho que realizei no Fórum para as pessoas das vilas, das comunidades, das pessoas que vinham nos procurar, o colégio. Todo o trabalho é para o bem-estar dos outros. A pessoa pode se esforçar, ter vontade, depois vem o querer, depois vem a ação. Não adianta dizer que querer é poder, só. Nem sempre tu podes, se tu não acionar as outras armas (INTERLOCUTORA A).

De certa forma, a conversa a respeito de outros temas me ajudou a compreender em que medida esses aspectos ajudaram a formar a sua subjetividade, que impactou em seu trabalho como diretora. Considero, com isso, que o trabalho está impregnado por questões subjetivas que são construídas ao longo da vida e a partir das nossas diversas relações sociais.

2.1.2 - O Interlocutor B e a emoção no reencontro

Para agendar o reencontro, entrei em contato por telefone e agendamos a entrevista em sua residência, um lugar muito agradável com a natureza por todos os lados. Desde o contato pelo telefone, o professor, também já aposentado, demonstrou grande interesse em participar da pesquisa, colocando-se à disposição para outros encontros, caso fosse necessário. Ele lembra com alegria do trabalho o IEEOB e fica feliz com o reconhecimento que ainda recebe

> Graças a Deus eu tenho muito boas recordações do meu tempo no Bilac e hoje eu encontro com gente em toda parte e dão depoimentos do tempo que nós tivemos lá. Agora mesmo, eu estive numa janta em Restinga Seca e encontrei pessoas que me conheceram no tempo do Bilac e deram depoimentos. Então, a gente fica gratificado com isso (INTERLOCUTOR B)

No entanto, o professor fez questão de destacar, durante essa interlocução, uma homenagem que recebeu de alunos de uma escola pública de Santa Maria, que era frequentada por estudantes de periferia. Durante o relato dessa homenagem, ele emocionou-se diversas vezes e me causou emoção, ao comentar sobre a importância

que atribui ao trabalho do professor diante da classe trabalhadora. Além disso, procurou destacar que seu trabalho voltou-se para questões mais democráticas, que levassem em consideração a coletividade e o ser humano

> Então, me apresentei como ex-aluno e que queria resgatar algumas coisas na escola e me propunha a fazer um trabalho democrático. Aí me perguntaram qual era o trabalho democrático e eu disse que era o de eleger até o porteiro da escola e vamos até à coordenação. Todo mundo vai ser eleito aqui. Eu ainda não, mas na próxima eleição, se eu ainda estiver aqui, e se fizer uma boa administração, eu me proponho a me candidatar. E enfrentamos (INTERLOCUTOR B).

Em meio a risos e emoções transcorreu nossa interlocução, que apresento ao longo deste trabalho.

2.1.3 - A Interlocutora E e o esforço do reencontro

O agendamento do reencontro com a Interlocutora E ocorreu por telefone. No entanto, foi preciso insistir para que ela me recebesse, pois cuida de sua mãe que está com problemas de saúde e precisa de seus cuidados, quase em tempo integral. Em virtude disso, o encontro foi mais breve, mas não menos acolhedor, agradável e importante para a pesquisa. Todos que passamos por problemas de saúde na família sabemos o esforço que precisamos fazer para reorganizar o dia para receber outras pessoas, disponibilizando um tempo importante de suas vidas. Essa questão remeteu-me à reflexão sobre a feminização do magistério[24]. Depois de aposentada a professora dedicou-se a cuidar de sua família de maneira intensa, reforçando as características femininas exigidas e cobradas pela sociedade. Certas demandas, como, por exemplo, cuidar dos idosos é de responsabilidade da mulher, determinando que atividades particulares sejam negligenciadas em detrimento da família.

Além disso, durante a interlocução lembrou com carinho de todos aqueles que colaboraram com o seu trabalho e demostrou preocupação com a indisciplina que atualmente predomina nas escolas públicas

> Naquela época foi maravilhoso ter sido diretora. Talvez agora eu não quisesse ser diretora, porque agora está difícil. Na época tudo era diferente, era melhor. As pessoas se afastam, os alunos estão diferentes, não é mais como naquela época. Hoje eles estão mais indisciplinados. A gente vê até

[24] Essa questão discutida no Capítulo 2.

> pela televisão, os alunos batendo nos professores, agredindo (INTERLOCUTORA E)

É muito difícil relembrar e analisar o passado sem refletir sobre as questões educacionais atuais. Compreender a historicidade da educação brasileira, de modo geral, e da educação no IEEOB, de modo particular, contribui para que possamos refletir acerca dos avanços e retrocessos.

2.1.4 - A Interlocutora F e a criticidade no reencontro

Cabe destacar que a Interlocutora F ainda é professora do Estado e, por isso, me recebeu na escola, em seu local de trabalho. O contato foi realizado por telefone e agendamos o encontro num dia em que os professores estaduais havia organizado uma paralisação de protesto contra as Reformas Trabalhistas e da Previdência, propostas pelo governo federal. Apesar dessa paralisação, a Interlocutora F esteve na escola e pudemos conversar sobre as perguntas que eu havia organizado e sobre questões provocadas por ela.

Percebi, em seu discurso, uma grande preocupação em relação ao futuro da educação, no Brasil, de modo geral, e ao futuro da educação no Bilac, de modo específico. Ela destacou as reformas que estão sendo propostas pelos governos estadual e federal, analisando-as de forma crítica e relacionando-as com o seu trabalho.

> O Estado desenvolve a teoria do Estado Mínimo, a responsabilidade, cada vez menor do Estado e cada vez mais do privado. Como é que eu justifico isso, porque o público não deu certo. Então eu sucateio, sucateio. Então não tem mais o que fazer e aí o Estado privatiza, porque privatizando vai dar certo (INTERLOCUTORA F).

Chamou-me atenção o seu discurso, pois, entre os/as cinco interlocutores/as, ela foi a única que discutiu essas questões de modo mais contundente. Isso pode ter acontecido por ela estar trabalhando como professora na escola pública e, por isso, é consciente de que essas políticas públicas e legislações irão impactar diretamente no seu trabalho pedagógico.

2.1.5 - O Interlocutor G e a confidência no reencontro

Agendamos o reencontro, através de e-mail, na escola pública na qual ele trabalha desde que saiu do Instituto Olavo Bilac. No período vago, entre uma aula e outra, conseguiu me receber com tranquilidade e pudemos conversar por mais de uma hora. Percebi, desde o início da interlocução que ele fazia questão de empregar o pronome “nós”, sempre que se referia ao trabalho que desenvolveu no Bilac, como diretor, demonstrando preocupação em destacar que seu trabalho pautou-se na coletividade. Outra questão que notei diz respeito a uma certa frustração e mesmo mágoa que tem de alguns colegas professores do Bilac, porque muitos não apoiaram a sua reeleição e, por isso, foi derrotado nas urnas. Dos cinco interlocutores, este foi o único que não recebeu apoio da maioria da comunidade escolar para continuar na direção por mais um mandato. E isso, sem dúvida, o frustrou imensamente, tanto que ele solicitou a sua transferência para outra escola e contou que ficou “desiludido com a forma com que foi direcionada a própria campanha política na época. Se via perfeitamente que iriam fazer de tudo para vencer as eleições” e tomou “a decisão de não permanecer mais lá” (INTERLOCUTOR G).

2.2 COMO SE CONSTITUÍRAM DIRETORES/AS

O tornar-se diretor, por mais que seja por um período breve, produziu em cada um dos interlocutores da pesquisa um movimento, pois todos trabalhavam como professores do Instituto de Educação Olavo Bilac, ou de outra escola pública e precisaram reorganizar suas vidas e seu trabalho, a fim de ocupar o cargo de diretor do Instituto de Educação, referência em Santa Maria e região. Para cada um dos interlocutores o trabalho de diretor/a do IEEOB teve sentidos e significados muito próprios, particulares, por mais que, em algumas situações, apresentassem semelhanças. Por isso, o objetivo deste item é de apresentar o percurso percorrido por cada interlocutor, desde o ingresso no Bilac até à indicação ou à eleição ao cargo de diretor\a, além dos sentidos atribuídos por eles\elas a este cargo.

A Interlocutora A iniciou no Bilac no ano de 1968 como professora de Biologia. Segundo ela, fez inscrição na Delegacia e a chamaram para lecionar no Bilac. Ela disse: “Eu me lembro que era o Hermito o Diretor e ele me mandou me chamar, porque

recebeu um fone da Delegacia. Eu cheguei lá, e ele me disse para escolher se queria lecionar Biologia ou Didática. Eu disse que queria a Biologia, porque fiz o Científico". Chamou-me atenção esse processo de ingresso no magistério estadual, pois atualmente, isso modificou-se muito, em virtude do aumento do número de trabalhares aptos a trabalharem como professores, o que exigiu a implementação de concursos e de seleções públicas, com a finalidade de garantir certa isenção no preenchimento das vagas.

Para ela ter sido diretora do Instituto foi "uma **realização pessoal do meu trabalho no magistério.** Aquilo era maravilhoso, um colégio maravilhoso de se dirigir. Gostei muito, fui muito bem na direção". Ela destaca ainda que nunca havia pensado em ser diretora, "mas depois que eu assumi, eu vi que eu poderia fazer alguma coisa e até me admirei que pude fazer mais do que eu pensei que eu pudesse. Então, eu me realizei naquilo. Foi uma realização, no magistério". Nesse discurso, há relação entre o pessoal e o profissional, pois o trabalho na direção do Instituto proporcionou que ela se realizasse pessoalmente. Além disso, a professora destaca que, ao assumir a direção, empoderou-se e percebeu que era capaz colaborar com a comunidade do Bilac.

A professora comenta em relação às circunstâncias que a levaram a ocupar o cargo de diretora do IEEOB.

> Em 1969, **eu estava auxiliando bem de perto as vice-diretoras. Em 71, o Hermito me chamou para ser vice-diretora.** O Darci começou um pouco antes no Magistério, ele ainda estava cursando o Direito. Ele trabalhou primeiro em Caçapava, depois veio para cá, trabalhou no Santa Maria, Maria Rocha e depois foi Diretor do Maneco. Enquanto eu fui do Bilac, ele foi do Maneco. **Eu assumi no Bilac em 74, fui até 81**. Aí eu **entrei na Vice-direção 72, 73 com o professor Hermito**. Depois a **professora Ilka disse: Eu tenho olhado o teu trabalho e gostei do teu trabalho junto à direção, então, eu quero que tu fique comigo. Então, eu fiquei com ela**. Ela ficou 1 ano, parece. Mas o pessoal do colégio estava desgostoso com o trabalho da Ilka e fez comissões para tirar ela da Direção. Eu estava esgotada, num estresse, porque nós fazíamos tudo para agradar a Ilka, para ver se ela se ajeitava, melhorava. Eu me lembro que ela me mandava carregar as cadeiras do pátio lá de baixo e as gurias diziam: "não Neidi. Mas o que que é isso. Então, um vice-diretor precisa fazer isso, e ainda uma mulher carregar cadeiras. Tem funcionários para isso". Mas eu fazia de tudo e estava tão cansada, tão cansada, que eu disse que iria tirar uma licença para descansar. Eu até fui para Porto Alegre, consultei um médico, porque estava muito cansada. Ele disse que meu diagnóstico era cansaço. Depois ele me deu alta e disse que eu poderia assumir a direção. **Fiquei 8 anos** (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

Em seu discurso, observo que houve um processo até que ela chegasse a

ocupar o cargo de diretora. Esse processo iniciou-se com o ingresso no Bilac, trabalhando como professora de Biologia. Depois, devido ao reconhecimento que teve, passou a trabalhar, auxiliando as vice-diretores. Essa proximidade com a direção deu maior visibilidade ao seu trabalho e proporcionou que ela fosse convidada por dois diretores para ser vice-diretora do Instituto. Nesse percurso, o próximo passo foi o cargo de diretora. Entendo que todo esse caminho conferiu credibilidade ao seu trabalho, ao mesmo tempo, que contribuiu para a sua formação profissional. As próprias relações sociais produzidas contribuíram para que ela fosse convidada para ser, inicialmente, vice-diretora e depois diretora do Instituto, por oito anos. Por isso, ao ocupar o cargo de diretora, sentiu-se confiante no trabalho e, de acordo com a sua avaliação, foi “muito bem na direção”.

É sabido que, nessa fase em que a Interlocutora A trabalhou como diretora do Bilac, havia indicação política, por isso, não era suficiente apenas ser competente e realizar um bom trabalho, era preciso realizar um trabalho de acordo com os interesses dos que estavam no governo. No entanto, mesmo assim, ressalta-se que, por ela ter permanecido oito anos no Instituto de Educação, o seu trabalho foi, suficientemente, bom e atendeu às expectativas não apenas do governo estadual, mas também da comunidade escolar. Se não fosse desse modo, ela não teria permanecido no cargo, visto que conforme ela citou, a comunidade escolar, em especial os professores e demais servidores do colégio, se organizavam e tinham força política para destituir a direção.

Por outro lado, o Interlocutor B percorreu um caminho diferente da Interlocutora A, no entanto, ele afirma que foi muito gratificante ter sido diretor do Instituto de Educação Olavo Bilac. Ele ingressou no Bilac, a convite do Delegado Estadual de Educação da época para ocupar o cargo de diretor. Dos cinco interlocutores, ele foi o único que não era professor do Bilac e que ingressou na instituição, exclusivamente, para ser diretor. Cabe destacar ainda que antes dele trabalhar como professor, ele trabalhou no banco. Este trabalho lhe traz muito orgulho, pois através dele sustentou sua família e pagou seus estudos. Ele afirmou que este trabalho no banco “proporcionou o Curso de Direito, que era pago, se não eu não conseguiria estudar”. No entanto, o professor comentou que os seus pais eram professores e uma tia também. A respeito dessa tia professora, ele contou que “tinha uma tia que foi professora em Uruguaiana por 60 anos. E outra coisa mais importante, atualizada. Viajava muito e lia muito. Quando ela vinha para Santa Maria, ficava em nossa casa

e trazia uma mala de roupa e uma mala de livros". De acordo com o professor, esses exemplos familiares marcaram muito sua trajetória e contribuíram para que ele escolhesse trabalhar como professor. Devido a essas experiências vivenciadas na família, o Interlocutor B ressaltou que "representou muito ter sido diretor. Descobri esse lado que estava escondido, atrás do trabalho do banco".

Em relação ao seu percurso percorrido até chegar a ocupar o cargo de diretor do Bilac, o professor destacou que

> **O Delegado de Educação queria outro tipo de trabalho no Bilac. Ele queria um trabalho mais humanitário. Que fosse para as pessoas e não se preocupar com prédios, com projetos, com sustento, com coisas assim.** Ele queria um **trabalho com o povo**. Professor Valdir Zamberlan. Então, a partir disso aí, ele me fez essa proposta. Eu estava lá no Irmão José Otão. Eu lecionava de noite Direito e Legislação, no segundo grau, segundos e terceiros anos e atendi o Lar Metodista, que eu fui diretor do Lar Metodista por alguns anos, quando o pastor que estava lá foi promovido para Bispo da Igreja Metodista e **eu me ofereci para ajudar voluntariamente o Lar Metodista**. E o Valdir era colaborador do Lar, era plantador de arroz em Rosário do Sul e doava sacos de arroz para doar para o Lar Metodista e, então, nos conhecemos. **Então, ele já conhecia o meu trabalho**. E lá no Otão, ele foi lá e conversou com os alunos e disse**: "Tu é a pessoa que eu preciso**. Amanhã, tu vai lá comigo lá no Bilac. Tu vai lá no meu gabinete, que eu preciso conversar contigo". Ele me disse: "Eu gosto do trabalho da Neidi, mas não fecha com a minha filosofia. Eu preciso de uma pessoa humana, que vá pra lá e trabalhe com as pessoas. Aí, vamos enfrentar esse desafio." Eu era ex-aluno do Bilac e decidi enfrentar 240 professores e 2700 alunos. Fui para o Bilac para ser diretor. Fui convidado para ser diretor (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Nesse discurso, considero importante verificar as relações sociais construídas ao longo da vida pessoal e profissional do Interlocutor B. As relações com a igreja, com outras pessoas que, assim como ele, estavam envolvidas com o trabalho voluntário influenciou na sua indicação ao cargo de diretor do Instituto Olavo Bilac. Isso porque seu trabalho passou a ser conhecido e reconhecido por políticos e pessoas influentes na sociedade santa-mariense. O trabalho voluntário realizado pelo Interlocutor B, por estar vinculado à Igreja, pode ter conferido credibilidade a ele e ao seu trabalho, de modo geral.

A Interlocutora E, por sua vez, destacou que o seu ingresso no Bilac ocorreu por intermédio de seu esposo que lecionava e era vice-diretor ali. Na época, a diretora era "muito amiga" de seu esposo e a convidou para ir trabalhar no Bilac, já que a Interlocutora E trabalhava numa escola mais distante do centro da cidade. Percebo,

novamente, desde o início da interlocução, o quanto as relações impactam no trabalho do professor, por isso, neste trabalho, merecem destaque.

Já em relação à eleição e reeleição da Interlocutora E, não existiu outro/a candidato/a além dela. Ela relata que

> A primeira vez que eu fui candidata, o grupo da diretora Rosa e mais todos os vices me apoiaram e quiseram que eu fosse, até porque não havia outro candidato, ninguém queria. **Eu também não estava querendo muito, mas me convenceram. Eu concorri, mas não tinha concorrente.** Fui apenas eu, mas precisava de um percentual de votos para eu ser eleita, mesmo sendo sozinha. Todos os colegas, toda a equipe da direção e toda a escola me apoiou. **Eu fui eleita com 98% dos votos, porque não tinha outra candidata e tinha que ter um apoio, porque, na época, se não tivesse nenhum candidato da escola, vinha alguém de fora, uma pessoa estranha para ser nomeada pelo governo.** Na segunda eleição, também ninguém quis concorrer e todos me apoiaram para que eu me permanecesse no cargo e a gente fez um trabalho bonito, na época (INTERLOCUTORA E, grifos da autora).

A partir do relato da professora, considero que poucas pessoas desejam ocupar o cargo de diretor\a de uma escola como o Instituto de Educação Olavo Bilac. Esse cargo, ao mesmo tempo que representa poder, se apresenta repleto de desafios e de responsabilidades. Essas responsabilidades do cargo de diretor\a, antes desta fase da Interlocutora E, eram compartilhadas com os demais membros da equipe diretiva e este cargo era investido de um caráter político. A partir dessa fase, cada vez mais, considero que as responsabilidades têm recaído sobre a figura do/a diretor/a, pois seu trabalho tem se apresentado cada vez mais com caráter administrativo e burocrático, preocupado em atingir metas.

Outro aspecto que me chamou atenção nesse discurso foi o apoio quase unânime que a professora teve por parte da comunidade escolar. Há o entendimento de que quanto mais pessoas da comunidade escolar apoiam o/a diretor/a, mais facilmente ele consegue trabalhar, pois não há resistências, nem questionamentos quanto ao trabalho desenvolvido. Pelo contrário, estabelece-se uma relação pacífica entre o/a diretor/a e os demais participantes da comunidade escolar. Se por um lado, esse aspecto é positivo para o trabalho do/a diretor/a, que tem aprovação da maioria, por outro pode levar à acomodação, à reprodução.

Uma situação um pouco diferente aconteceu com o Interlocutor G. Ele comentou que iniciou o trabalho no Bilac, como professor. Ele morava em Tupanciretã

e solicitou transferência para Santa Maria devido a problemas de saúde da esposa. Ele procurou informações acerca da existência de vaga para professor no Instituto, pois morava próximo. De acordo com seu discurso, ele não conhecia ninguém no Bilac, nem professores, nem direção. No entanto, tempo antes ele havia conseguido vaga para seu filho. Ele comenta que “aqui não tinha contato de espécie nenhuma. Busquei Instituto porque era próximo à minha residência, porque meu filho estudava ali e porque minha sogra mora a meia quadra dali. Eu conhecia o Instituto pelas visitas que eu fazia à Santa Maria”.

O seu percurso na direção difere-se do da Interlocutora E, porque ele teve apoio substancial na primeira eleição, no entanto, na segunda, ele não teve o apoio necessário e não obteve a maioria dos votos para garantir a sua reeleição.

> Em primeiro lugar eu não tinha interesse em desenvolver a função de gestor. Comecei a trabalhar, como sempre trabalhei. Com bastante dedicação, porque acredito muito, muito mesmo que a educação transforma as pessoas. E comecei a ser procurado por alguns colegas, alguns professores, alguns funcionários, alguns familiares solicitando que eu concorresse à direção da escola. Depois de muita insistência e a própria diretora na época e a vice-diretora também conversaram comigo e me fizeram o convite oficial para eu concorrer à eleição. Então, a partir daí eu me envolvi nesse projeto e particularmente foi uma experiência muito interessante, porque eu aprendi muito, muito mesmo com essa experiência (INTERLOCUTOR G).

Nos casos dos Interlocutores E e G, o percurso até chegar ao cargo de diretor\a foram parecidos, pois os dois partiram de convites das atuais diretoras. No entanto, na reeleição, a Interlocutora E manteve este apoio e se reelegeu, diferentemente do Interlocutor G que não manteve este apoio e não se reelegeu. Essa falta de apoio frustrou muito o professor ao ponto dele entender que não era possível continuar no Instituto. Por isso, pediu transferência para outra escola pública estadual de Santa Maria, na qual permanece até hoje.

O professor considera que esta situação foi um aspecto negativo, no que se refere ao seu trabalho como diretor

> O aspecto negativo é infelizmente a complexidade da questão das relações interpessoais pelo tamanho que a escola é. Eu realmente fiquei d**esiludido com o comportamento de algumas pessoas e eu falo isso e em mais de um segmento, não só como colegas professores, funcionários e alguns pais que não conseguiram constatar a transformação que o Instituto teve na nossa gestão e não nos apoiou** em termos de reeleição para darmos continuidade no trabalho. Realmente foi uma desilusão muito grande (INTERLOCUTOR G, grifos da autora).

A partir do discurso do interlocutor, compreendo que ele não teve a sua gestão avaliada positivamente pela comunidade escolar. Segundo ele, os sujeitos não reconheceram o trabalho realizado durante os 3 anos de sua gestão, por isso, não o apoiaram novamente. Cabe destacar que não necessariamente este interlocutor não tenha sido um gestor competente e comprometido com a instituição. Pode ser apenas que o seu entendimento quanto ao que era fundamental para o Instituto não estivesse de acordo com os interesses da maioria dos sujeitos que compunham a comunidade escolar. Considero que o processo de eleição de diretores/as tende a ser mais democrático se a comunidade, periodicamente, tem a possibilidade de avaliar o trabalho, autorizando ou não a sua continuidade. E quando os interesses dos diferentes sujeitos envolvidos não estão de acordo, podem ocorrer conflitos e interrupção no trabalho. Percebi, com isso, que o trabalho do/a diretor/a, em muitas situações, pode gerar disputas e tensionamento das relações, ao limite de superá-las definitivamente. Cabe destacar, no entanto, que essas questões estão relacionadas a aspectos pessoais e subjetivos, que entendo que são dimensões do trabalho, de modo geral, e do trabalho dos professores, de modo particular.

Por fim, a Interlocutora F ingressou no Bilac, pois seu esposo, professor da rede federal, solicitou transferência para Santa Maria, pois iria cursar Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria. Por isso, ela solicitou transferência para o Bilac, já que era professora do Instituto Estadual de Educação na cidade de Alegrete. O casal entendia que a transferência para Santa Maria garantiria melhores oportunidades educacionais para os filhos, em virtude da Universidade Federal.

Até o ano de 2017, trabalhou como diretora do IEEOB por quatro mandatos (11 anos). Ela destacou que em 2002 foi a primeira vez que ela concorreu à direção com mais três chapas. Nas próximas eleições, além da sua chapa, concorreram mais duas. Segundo ela, o desejo em ocupar o cargo de diretora do Instituto estava relacionado à vontade de “intervir nas questões pedagógicas, inovar, mudar. Eu não queria ficar apenas na crítica, desejava colaborar para a mudança”.

O seu percurso até o cargo de diretora apresentou um movimento semelhante ao da maioria dos interlocutores, qual seja: inicialmente ingressou no Bilac, através de transferência de outra escola, depois candidatou-se ao cargo de diretora. O que diferencia dos demais é que a Interlocutora F foi eleita e reeleita por quatro mandatos, o que entendo que demonstra que a comunidade escolar avalia positivamente seu

trabalho como diretora do Instituto. Entendo, com isso, que os interesses da diretora e o seu trabalho estão em consonância com aquilo que a comunidade escolar de modo geral espera.

Além disso, a partir do discurso da professora, entendo que esta avaliação positiva deve-se ao fato de a professora apresentar características pessoais e profissionais muito próprias, que consideram o aspecto humano dos sujeitos do Instituto. De acordo com seu discurso, “o fato que mais representa o trabalho realizado na direção do IEEOB é o de os alunos se sentirem acolhidos e confiarem em mim”. Entendo, a partir disso e de sua aprovação por parte da comunidade escolar, que o acolhimento, o estabelecimento de vínculo com os estudantes caracteriza positivamente o seu trabalho pedagógico, aproximando-o do cuidado maternal[25], característica feminina ainda muito presente nas escolas.

Com base nessa apresentação do contexto e dos interlocutores da pesquisa, argumento no próximo capítulo acerca de categorias que fundamentam este estudo, quais sejam: trabalho e trabalho pedagógico. Procurei analisar essas categorias a partir de estudos anteriormente realizados e que, em grande medida, contribuem com as reflexões que realizo sobre a unidade dialética: trabalho pedagógico dos/as diretores/a do IEEOB e suas relações sociais. Por isso, entendo que não seria possível analisar este trabalho pedagógico e suas relações sem antes conhecer o contexto, no qual esses professores estavam inseridos no período em que ocuparam o cargo de diretor/a, e conhecer os sujeitos que, de modo geral, produziram a historicidade do Instituto.

[25] Referente à feminização do magistério, discutida no Capítulo 2.

3 DO TRABALHO AO TRABALHO PEDAGÓGICO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA

> Esta ideia de divisão em duas classes é salutar, porque assim educados nela, os que saem da universidade não correm o perigo de serem contaminados pela ideia contrária - ideia absurda, ateia, destruidora da harmonia universal - de que o futrica pode saber tanto como sabe o bacharel. Não, não pode: logo as inteligências são desiguais, e assim fica destruído esse princípio da igualdade das inteligências, base funesta de um socialismo perverso. (Eça de Queiroz, O Conde de Abranhos).

Nesta seção, proponho a discussão acerca de categorias importantes, capazes de auxiliar na resolução da problematização dessa pesquisa. A discussão proposta baseia-se em autores que corroboram a perspectiva do materialismo histórico dialético. Inicialmente, a argumentação pautou-se em estudos acerca da categoria trabalho, relações sociais e acerca dos impactos da sociedade orientada pelo capital no trabalho dos professores e em suas relações.

Propus a discussão acerca do trabalho como produtor de relações sociais e como condição de autoprodução humana e, posteriormente, argumentei quanto ao trabalho pedagógico produzido a partir das relações sociais e encaminhei a discussão para o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares, considerando o contexto capitalista de produção. Além disso, procurei argumentar sobre as especificidades das relações estabelecidas pelos/as diretores/as do IEEOB a partir de seu trabalho como diretor/a dessa instituição escolar.

3.1 O TRABALHO: CONDIÇÃO DE AUTOPRODUÇÃO HUMANA E PRODUTOR DE RELAÇÕES SOCIAIS

Na concepção de Karl Marx (1818-1893), o trabalho é a condição natural da existência humana. É a partir dele que o ser humano apropria-se da natureza e a modifica, a fim de criar e de satisfazer suas necessidades de sobrevivência. O trabalho constitui-se em um processo que envolve ser humano e natureza e através do qual o sujeito humano transforma a natureza e se transforma a si mesmo. Marx dedicou-se em sua obra e, em especial, em *O Capital (Livro I, Vol. I)*, a demonstrar que o trabalho não pode ser eliminado da sociedade, pois é uma dimensão essencial do ser humano e argumenta que

> O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, penas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2013, p. 211).

Os seres humanos, ao trabalharem, ao fazerem uso de instrumentos e fazerem uso de si mesmos, através da força de trabalho, estabelecem mediações entre a sociedade e a natureza, ou seja, estabelecem relações entre a sociedade e natureza. Essas "relações sociais passam pela posse dos instrumentos, por hierarquias sociais" (HUNGARO, 2014, p. 56).

O trabalho é essencial à existência do ser humano, é atividade natural, que garante a vida humana. No processo de trabalho humano, há uma necessidade que precisa ser satisfeita e, para isso, anteriormente, elabora-se um projeto, que sustentará a atenção e dará direção e foco à atividade do trabalhador. Frigotto (2005, p. 63) contribui com essa discussão, ao defender que "o trabalho humano, enquanto atividade consciente, não é de caráter casual, mas teleológico, produzido nas relações de força e de poder entre os seres humanos. Engendra, por isso, opção, escolha e liberdade". Essas escolhas realizadas pelo ser humano não são, porém, isoladas, mas são histórica e socialmente construídas. O mundo do trabalho está ligado às necessidades humanas. Isso significa que "a centralidade do trabalho tem uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, de cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social" (CIAVATTA, 2005, p. 121).

É através do trabalho que o ser humano diferencia-se dos demais animais. De acordo com Marx (2007, p. 87), os indivíduos "começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção". Nos humanizamos e somos como somos a partir do trabalho, a partir da produção dos meios de vida, da relação entre ser humano e natureza e da relação entre os seres humanos.

No entanto, quando o produto do trabalho humano é apropriado por outro ser humano, o trabalho deixa de ser atividade vital e começa a trazer sofrimento ao trabalhador. Sobre esse processo, Karl Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*

de 1844[26], ao analisar o trabalho a partir dos pressupostos da economia nacional, argumenta que

> Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até a condição de máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantem o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade (MARX, 2004, p. 29).

Entendo que a divisão do trabalho e a propriedade privada criaram um estranhamento entre o trabalhador e o trabalho, pois o produto do trabalho não pertence mais ao trabalhador e sim ao proprietário dos meios de produção. Essas questões vão transformando o trabalho essencialmente humano em trabalho alienado, distanciado do trabalhador, pois o ser humano não se reconhece em sua própria atividade. Nesse processo, há uma relação entre riqueza e pobreza, mundo das coisas e mundo dos homens, como propõe Marx (2004)

> O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadoria; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Na sociedade capitalista, o trabalhador se torna assalariado e a sua força de trabalho passa à condição de mercadoria. Para Marx, “o salário é determinado mediante o confronto hostil entre capitalista e trabalhador. A necessidade da vitória do capitalismo” (MARX, 2004, p. 23). Ele ainda retoma a discussão do salário, reforçando a relação entre salário e propriedade privada, ao defender que “salário é uma consequência imediata do trabalho estranhado, e o trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada. Consequentemente, com um dos lados tem também de cair o outro” (MARX, 2004, p. 88). A partir dessa análise, ressalta-se que a oferta de trabalhadores regula a procura e o seu salário, transformando a força de

---

[26]A partir desta obra, Karl Marx iniciava a construção de sua crítica ao capitalismo e refletia sobre a alienação como um processo econômico e como um produto de uma construção de sociedade. Estes manuscritos foram publicados apenas em 1932 (quase cinquenta anos após a morte de Marx) e significaram uma revolução nos estudos de sua obra.

trabalho, desse modo, em mera mercadoria. Quanto mais trabalhadores disponíveis, menor seu salário e maior a miserabilidade do trabalhador e maior riqueza para o capitalista.

Além disso, essa situação faz com que os trabalhadores se submetam às exigências do capitalista, para não passarem fome. Nesse contexto, as leis do mercado capitalista destroem, pelo dinheiro, os valores humanos. Tudo vira mercadoria, todas as coisas podem ser compradas ou vendidas por um determinado preço, inclusive o trabalhador e sua força de trabalho. O trabalhador não se satisfaz no trabalho, pois ele traz privações e é apenas um meio para satisfazer a necessidade de manutenção da existência física. Através do trabalho, o ser humano produz riquezas para o capitalista, mas infelicidade e sofrimento para si. Marx (1985) considera que

> Dia após dia, torna-se assim mais claro que as relações de produção nas quais a burguesia se move não tem um caráter uno, simples, mas um caráter dúplice; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza também se produz a miséria; que nas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes dessa classe e produzindo um proletariado sempre crescente (MARX, 1985, p. 139).

Nos estudos realizados e defendidos por Karl Marx, essa situação apenas será transformada com o fim da propriedade privada dos meios de produção. No entanto, essa concepção burguesa de trabalho ainda é a concepção dominante na sociedade contemporânea orientada pelo capital.

Frigotto (2012) defende que a predominância dessa concepção produz nos seres humanos uma “representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho)” (FRIGOTTO, 2012, p. 21). Essa concepção inculca nos trabalhadores valores e objetivos próprios da burguesia, tornando esses valores senso comum, naturalizados como se fossem oriundos da classe trabalhadora. Não há, na maioria das vezes, um posicionamento reflexivo e crítico dos trabalhadores em relação a essa concepção burguesa. Nesse contexto, Frigotto ressalta que se perde a compreensão, por um lado, de que o trabalho é

> [...] uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as

> dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas e de lazer etc. (mundo da liberdade)" (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

Com isso, o capitalismo procura excluir da vida dos trabalhadores o mundo da liberdade e as demais dimensões dos seres humanos, construindo uma concepção moralizante, prática[27]e utilitarista de trabalho. Este possui, para a economia burguesa, apenas uma dimensão econômica, pois, nesse contexto, trabalhar é produzir mercadorias. Não se reconhece, assim, o trabalho como o modo de ser das pessoas no mundo, que envolve as questões sociais, políticas, culturais, artísticas e que constitui a subjetividade dos seres humanos.

Além disso, os produtos de seu próprio trabalho são vistos como algo estranho, o seu trabalho é considerado externo, o que gera sofrimento no trabalhador. Vásquez (2007, p. 123), ao ressaltar a práxis produtiva como trabalho alienado, destaca que "a atividade produtiva produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele. Nesse sentido, é alienante". O autor destaca ainda que a alienação acontece na relação sujeito e objeto, mas também na relação entre operário e outros seres humanos. O trabalho produz, além de "objetos nos quais o homem não se reconhece, um tipo peculiar de relações entre os homens, em que estes se situam hostilmente em virtude de sua oposição no processo de produção" (VÁSQUEZ, 2007, p. 123). A produção cria objetos, mas cria também relações humanas, sociais, que possuem um caráter alienante.

3.2 TRABALHO PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO DO CONCEITO

Nessa seção, parti da discussão do trabalho pedagógico e das relações de produção na sociedade orientada pelo capital. Para elaborar a argumentação desse tema, pautei-me nos estudos realizados, anteriormente, no item 3.1, referentes ao trabalho, que se baseou, principalmente, nos estudos de Karl Marx (2013), Ciavatta (2005), Frigotto (2010c, 2012), Vásquez (2007). A partir disso, tracei uma relação desses estudos com os de Freitas (1994), Taffarel (1993 e 2010), Frizzo (2012), Kuenzer (2005), Saviani (2013a, 2013b) Ferreira (2008, 2010a, 2010b, 2017) e

---

[27] Vásquez (2007, p. 33) argumenta que "prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício". Ao estabelecer a relação com a sociedade capitalista, Vásquez (2007) defende que o "prático é o produtivo", ou seja, aquele "que produz um novo valor ou mais-valia".

Maraschin (2015), os quais discutem a necessidade de articulação entre a categoria trabalho e trabalho pedagógico, assim como, entre a educação e escola inseridas no modo de produção capitalista.

O Grupo de Pesquisa Kairós tem se preocupado em analisar e compreender o trabalho pedagógico e, para isso, busca elaborar referenciais que discutam essa categoria. Em especial, as teses e dissertações produzidas no grupo, em sua maioria, discutem os sentidos de trabalho pedagógico, tendo como base estudos realizados por autores como Taffarel (1993), Freitas (1994) e Frizzo (2012). Para este estudo, no entanto, percebi a necessidade de, inicialmente, discutir sobre os sentidos atribuídos à educação e à pedagogia, já que esses sentidos embasam as discussões de trabalho pedagógico.

Apoio-me no estudo da concepção de educação, especialmente, as argumentadas por Dermeval Saviani (2013a), discutidas na obra *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Na perspectiva do autor, a educação é considerada como uma atividade própria do "processo de hominização, isto é, o processo pelo qual o homem se cria a si mesmo ao produzir os meios que lhe garantem a existência" (SAVIANI, 2013a, p. 80). A totalidade das objetivações humanas resultantes do processo histórico desenvolvido pela humanidade, segundo as argumentações do autor, são apropriadas pelos seres humanos a partir do processo denominado de educação.

Cabe destacar, no entanto, de acordo com Saviani (2013a), que a educação relaciona-se com as transformações históricas dos modos de produção da existência. No modo de produção comunal, próprio das comunidades primitivas, os seres humanos "apropriavam-se coletivamente dos meios de produção e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações" (SAVIANI, 2013a, p. 104). A educação identificava-se com a vida, pois, ao mesmo tempo em que os seres humanos produziam sua existência em comum, se educavam no mesmo processo. Por outro lado, a transformação no modo de produção, no qual surge a propriedade privada e a divisão dos homens em classes (classe dos proprietários e classe dos não proprietários), ocorreu igualmente transformação na educação. Com isso, houve uma cisão entre educação e trabalho. Saviani (2010, p. 105) destaca essa cisão, argumentando que

> [...] a partir do escravismo antigos passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais.

A educação destinada aos homens livres centrava-se nas atividades intelectuais e a educação destinada aos escravos voltava-se ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola, que etimologicamente, significa “lugar do ócio” (SAVIANI, 2013a, p. 105). Posteriormente, na Idade Média, a mudança do modo de produção escravista para o modo de produção feudal consumou a separação entre a educação e o trabalho. Por um lado, o trabalho intelectual que tinha como objetivo preparar os futuros dirigentes; por outro, a educação destinada à formação dos trabalhadores, que se dava no trabalho. Por fim, a terceira grande transformação histórica, segundo Saviani (2013a), aconteceu com o surgimento do modo de produção capitalista, que orientou a educação no sentido de atender a demanda do capital. De um lado, criou escolas profissionais para os trabalhadores e de outro, ‘escolas de ciências e humanidades’, destinadas a preparar as elites e representantes das classes dirigentes (SAVIANI, 2013a, p. 111).

Diante dessas argumentações, cabe destacar que, na sociedade capitalista, a educação reproduz as contradições presentes nas relações de classe. Percebo articulação entre a totalidade (sociedade capitalista) e a educação por meio das relações de classe, bem como a articulação entre as relações de classe e a totalidade por meio da educação.

A partir desse entendimento de educação, procura-se relacionar Pedagogia e educação. Para isso, parto da reconstrução da história da palavra Pedagogia, buscando reafirmá-la como ciência da educação. Ferreira (2010a) no artigo *Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária* defende a Pedagogia como ciência da educação. “Uma ciência dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos” (FERREIRA, 2010a, p. 235). Considera-se a subjetividade dos sujeitos envolvidos, o seu percurso histórico, seus desejos, seu contexto, por isso, entendo que a Pedagogia, como ciência da educação, não é neutra, mas carregada de intencionalidades.

Além desse aspecto, a autora faz uma distinção entre Pedagogia, metodologia e didática. Entende que Pedagogia como sendo ciência, a metodologia como uma escolha cotidiana realizada por aqueles que pensam o ato pedagógico e a didática como a ação pedagógica e as concepções que subsidiam essas ações. A autora considera que a metodologia e a didática integram a Pedagogia, conferindo um aspecto mais amplo à Pedagogia, não a reduzindo apenas à metodologia, ou apenas à didática.

Destaco que Ferreira (2010a) entende que o objeto central de estudo da Pedagogia é a educação, fenômeno social, político, cultural, que, pela sua complexidade, exige esforços conjuntos de diferentes ciências associadas à Pedagogia. A Pedagogia orienta, a partir de suas crenças, teorias, indagações e reflexões, a educação, tanto em seus aspectos formais, quanto em seus aspectos informais. De acordo com Ferreira (2010a), o pedagógico, no âmbito da escola, relaciona-se ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza e entende e produz a educação. Incide sobre o pedagógico na escola, “determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaboradas” (FERREIRA, 2010a, p. 246). A partir disso, considero que o pedagógico é construído a partir do social, das pessoas, dos tempos e espaços.

Ao produzir sentidos acerca de trabalho pedagógico, é importante levar em consideração o modo de produção capitalista, que orienta a sociedade na atualidade. Esse modo de produção determina, não apenas os aspectos econômicos, mas também os aspectos sociais, políticos, educacionais. Selecionei, como referenciais que discutem o trabalho pedagógico, os estudos de Taffarel (1993), Freitas (1994) e Frizzo (2012), os quais tratam de modo geral sobre a organização do trabalho pedagógico e suas relações com a sociedade capitalista. A partir deles, o grupo tem se preocupado em apresentar outras características e discussões sobre a categoria. No entanto, entendo que é fundamental partir dos estudos dos referidos autores, a fim de se compreender suas argumentações, buscando relacioná-las ao meu contexto educacional estudado e avançando na construção desta categoria.

Taffarel (1993), em sua tese de doutorado, aborda a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física, analisando a dinâmica interna e os principais traços do trabalho pedagógico na produção e na apropriação do conhecimento a partir das manifestações de contradições no interior do Curso de Educação Física. Nesse estudo, a autora, baseando-se na obra marxista

e marxiana, defende que a aula do professor constitui-se em um produto não-material e que, apesar das resistências, sofre alterações devido ao processo de mercantilização. Além disso, Taffarel (1993) aponta três características da organização capitalista do processo de trabalho que considera básicas: "a fragmentação entre trabalho intelectual e manual, o controle hierárquico, a fragmentação e a desqualificação do trabalho" (TAFFAREL, 1993, p. 62). Já com relação à organização do trabalho pedagógico, a autora destaca, entre outros aspectos, baseando-se em estudos de Santos (1990)[28], a cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho, entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho e, ainda, dos trabalhadores de ensino entre si e com os alunos" (TAFFAREL, 1993, p. 99). E conclui que as relações sociais vigentes no modo de produção capitalista são materializadas no processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento.

Entendo, com esse estudo, que apesar do produto do trabalho pedagógico ser caracterizado como produto imaterial (se consome no ato da produção) ele está sujeito ao capital e torna-se força de trabalho, mercadoria, geradora de mais valor, que será trocada por salários e que será responsável pela subsistência do trabalhador. O trabalho pedagógico, no contexto da sociedade capitalista, se torna alienado.

Outro autor que embasa a discussão proposta sobre trabalho pedagógico é Luiz Carlos de Freitas (1994). Em sua produção *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, publicado em 1994, Freitas discute a respeito da didática articulada à organização do trabalho pedagógico, partindo das contradições presentes no interior da escola capitalista. Segundo ele, essa crítica favorecerá a construção gradativa do campo, bem como a identificação das contradições e das formas de superação. Nesse estudo, Freitas (1994) entende a organização do trabalho pedagógico em dois níveis a saber: "como trabalho pedagógico, que no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula" e como "organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto-político da escola" (FREITAS, 1994, p. 90). Defende o abandono do termo *didática* e de suas práticas, para se dedicar ao desenvolvimento da *teoria pedagógica*, dentro da qual se localiza o que ele denomina de *Organização do Trabalho Pedagógico*.

---

[28] SANTOS, Oder José. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., Belo Horizonte, 1990.

Além disso, ressalta que a organização do trabalho, inclusive do trabalho pedagógico, ocorre em meio a uma organização social historicamente determinada. Essa questão prejudica as inovações da organização do trabalho pedagógico. Segundo Freitas (1994, p. 95), "a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender seus limites existentes para a organização do trabalho pedagógico nos ajuda a lutar contra eles". A organização do trabalho pedagógico sofre o impacto da sociedade organizada em torno da propriedade privada dos meios de produção, que possui suas bases no trabalho assalariado e alienado.

O autor destaca, além disso, três características da organização do trabalho pedagógico, que são importantes para essa discussão: "ausência de trabalho material, fragmentação e alienação" (FREITAS, 1994, p. 110). A partir disso, ele defende que apenas um projeto histórico alternativo poderá levar à superação dessas características e favorecerá o "surgimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor-aluno e a própria gestão escolar" (FREITAS, 1994, p. 110). Percebo que o autor, ao mesmo tempo que realiza uma análise crítica sobre a organização do trabalho pedagógico orientada pelo modo capitalista de produção, aponta alternativas de superação dessa organização.

A fim de avançar nas discussões sobre trabalho pedagógico, destaco a tese de doutorado de Giovani Frizzo (2012), *A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista.* Este estudo tratou da organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista e teve como objetivo principal descrever e analisar o trabalho pedagógico da educação física desenvolvida numa rede municipal e orientou-se pela perspectiva teórica metodológica do materialismo histórico dialético. De acordo com seus estudos[29], Frizzo (2012, p. 141) concebe o trabalho pedagógico a partir de uma

> [...] perspectiva ontológica e histórica do trabalho realizado na escola pelos sujeitos que a compõem (professorado, equipes diretivas e alunado), articulado à estrutura sócio-política e aos processos pedagógicos desenvolvidos, objetivados pela concepção de educação e matriz formativa que estabelecem as bases de cada sistema escolar.

[29] FRIZZO, Giovani. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação Física. Revista Trabalho Necessário. Rio de Janeiro: UFF, ano 6, número 6, 2008. e
FRIZZO, Giovani. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. Revista Pensar a Prática. Goiânia: UFG, Vol.11, número 2, p. 159-167, maio/agosto 2008.

A partir da análise da escola capitalista e da organização do trabalho pedagógico da Educação Física, Frizzo (2012) defende que o produto desse trabalho é o conhecimento, o qual possui relação com a prática e com os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, argumenta que o projeto pedagógico, as teorias educacional e pedagógica constituem-se em base da educação orientada pela lógica do mercado e da formação escolar voltada para a empregabilidade.

A partir do referencial teórico apresentado, entendo que o trabalho pedagógico, na sociedade capitalista, orienta-se no sentido de reproduzir a ordem social vigente. No entanto, ao mesmo tempo, tem papel fundamental na superação das relações sociais de produção orientadas pelo capital e que, por isso, precisa ser analisado. Para isso, tenho como base os estudos de Ferreira (2010b, p.3), os quais argumentam que o trabalho pedagógico é

> a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem.

O trabalho pedagógico é realizado por professores e por sujeitos que não estão na condição de professores. Esses sujeitos produzem conhecimento, interagem entre si e com outros sujeitos inseridos em um dado contexto. O trabalho pedagógico não é neutro, pois sofre interferência de múltiplas determinações e é político e ideológico, pois através dele revelam-se as relações de poder, as ideologias dominantes presentes na sociedade capitalista. Diante dessas considerações, entendo que o trabalho pedagógico é produzido a partir das relações sociais determinadas, mas também produz outras relações, num movimento dialético entre o social e o individual. Essas novas relações produzidas podem ou não reproduzir os interesses do capital. Procuro a partir do contexto considerado neste estudo e dos interlocutores argumentar essas questões, nos dois próximos itens, a saber: *3.2.1 O trabalho pedagógico e a dialética das relações: entre o individual e o coletivo; 3.2.2 – Relações entre o/a diretor/a e os demais sujeitos da escola: objetividades e subjetividades em questão; 3.2.3 - O trabalho pedagógico: possibilidade de práxis social.*

3.2.1 - O trabalho pedagógico e a dialética das relações sociais: entre o individual e o coletivo

Cabe destacar, a partir da discussão entre o coletivo e o individual, que os indivíduos são produtos do social. De acordo com Vásquez (2007, p. 341), "a individualidade [...] não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou - e enriqueceu - em um processo histórico-social. A individualidade e as formas de relacionamento entre os indivíduos estão condicionadas histórica e socialmente". Entendo que o modo como os sujeitos produzem suas relações sociais são condicionados socialmente. Constitui-se uma unidade dialética entre o social e o individual, pois "a sociedade não existe à margem dos indivíduos concretos, mas tampouco estes existem à margem da sociedade e, portanto, de suas relações sociais" (VÁSQUEZ, 2007, p. 341).

Cabe destacar, nessa discussão, no tocante às relações sociais e a sua vinculação com a consciência, os argumentos de Marx e Engels (2007). Esses autores, ao elaborarem uma crítica à filosofia alemã de Feuerbach, na obra A Ideologia Alemã (2007), destacam que as relações sociais apenas são produzidas porque os seres humanos possuem consciência. No entanto, essa consciência não é pura, ela sofre interferência da matéria manifestada sob a forma da linguagem. A linguagem, nessa perspectiva defendida pelos autores, “é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática [...]; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX e ENGELS, 2007, p. 34-35). Com base nisso, entendo que a linguagem e a consciência expressam a relação dos seres humanos com o mundo social.

Na obra *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, o autor Carlos Jamil Cury argumenta que “o capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica e se expandiu através da divisão internacional do trabalho” (CURY, 1986, p. 17). Essas características do modo de produção capitalista levaram à redefinição das relações sociais, que passaram a ser relações de luta entre as classes dominantes e as classes dominadas.

Busco, a partir dessas reflexões, ressaltar que o ser humano é influenciado pela produção dos meios de satisfação de suas necessidades e que essa produção

movimenta a história da humanidade. Em referência a isso, Marx, *em A miséria da filosofia* (1985, p. 106) argumenta que as relações sociais estão relacionadas às forças produtivas, assim, ao adquirir "novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a vida, eles transformam todas as suas relações sociais". Dessa maneira, os seres humanos estabelecem entre si uma conexão materialista, que se modifica sempre que houver mudança das necessidades humanas e dos modos de produção.

Cury (1986) defende que as relações sociais, na sociedade capitalista, são relações econômicas e ideológicas. Destaca, em suas argumentações (CURY, 1986, p. 46), que as relações sociais são econômicas, pois estão baseadas nas relações de produção e, por isso, nas relações de classes, que implicam relações de luta entre capitalistas e trabalhadores. Lutas que resultam da divisão social do trabalho. O autor defende que "as relações sociais são relações ideológicas, porque, a dizer o mundo, representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe" (CURY, 1986, p. 46).

Para que seja possível analisar as relações sociais de produção presentes na sociedade capitalista, é importante partir da concepção de ser humano defendida por Gramsci (1978). Em sua obra *Concepção dialética da história,* o autor argumenta que o ser humano é definido por seu devir histórico e não por sua natureza dada, determinada. A partir da visão histórica e concreta, o ser humano se produz nas relações sociais de produção. Nessa mesma perspectiva, Vásquez (2007, p. 31), ao comentar sobre a consciência humana, ressalta que esta sofre influência das relações sociais produzidas pelos seres humanos. Destaca, portanto, que

> O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos, etc. não enfrenta nunca um fato puro; está integrado em uma perspectiva ideológica, porque ele mesmo [...] encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva (VÁSQUEZ, 2007, p. 31).

Para além desse entendimento, pauto minha argumentação nos estudos de marxistas e marxianos para defender que se torna importante compreender o processo dialético entre o sujeito e a sociedade, entendendo que a realidade não é

estática e, por isso, interfere na produção do ser humano. No entanto, ao mesmo tempo, este não é absolutamente passivo e modifica a sociedade, tendo a possibilidade de engendrar, a partir do coletivo, uma transformação social. Marx, em sua obra *Teses sobre Feuerbach*, defende que a essência humana não é algo abstrato, pelo contrário, ela é o conjunto das relações sociais. O autor alerta que se poderá encontrar a essência humana nas relações que produzem o ser humano e, ao mesmo tempo, são produzidas por eles. Vásquez (2007, p. 407), ao argumentar, baseado nesses estudos de Marx e Engels, a respeito da essência humana, defende que esta tem suas raízes na natureza social, prática e histórica do ser humano. Segundo essa discussão,

> O homem é um ser que produz socialmente, e que nesse processo se produz a si mesmo. Este autoproduzir-se [...] faz dele um ser histórico. [...] o homem não é só um ser em relação, um nó de relações sociais, mas sim um ser cujas relações são, por sua vez, um produto humano, já que ele mesmo produz suas próprias relações sociais; por outro lado, essas relações mudam historicamente de acordo com cada estrutura social dada.

A partir dessa discussão, compreendo que o ser humano é um ser social, pois produz-se a partir das relações sociais e produz suas relações. Vásquez (2007) defende que a essência humana pode ser encontrada, não no indivíduo, mas nas relações das quais o ser humano é produto. Por isso, em relação aos\às diretores\as do Instituto Olavo Bilac, compreendo que, como seres humanos trabalhadores, ao ocuparem este cargo, eles produziram novas relações que interferiram na construção de cada um deles, como seres humanos sociais e históricos. Percebo uma relação dialética entre o seu trabalho pedagógico e suas relações sociais, no contexto da sociedade capitalista.

Em relação a essa unidade dialética, cabe destacar que, a partir do primeiro contato estabelecido com os sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que suas relações, condicionadas socialmente, impactavam em seu trabalho pedagógico, que é coletivo, mas também individual. O Interlocutor B ressaltou que

> **[...] a mãe** era muito envolvida com o **trabalho voluntário** na igreja metodista e com a política. Seu pai faleceu em serviço, quando ainda era criança. **O pai** trabalhou também como **professor voluntário** de taquigrafia na União Santa-mariense de Estudantes. (INTERLOCUTOR B, grifo da autora).

A relação social dos pais com a Igreja Metodista e com o voluntariado influenciou sobremaneira o Interlocutor B, ao ponto dele próprio estabelecer, mais tarde, relações com a mesma instituição metodista e com os jovens do Lar Metodista. Foi através deste trabalho pedagógico realizado no Lar que o Interlocutor B estabeleceu relação com o Delegado de Educação, que lhe convidou, posteriormente, para ser diretor do Instituto de Educação Olavo Bilac. O ingresso como diretor desse Instituto se deu, especificamente, pelas relações estabelecidas através do trabalho realizado no Lar Metodista. Este interlocutor envolveu-se, durante sua vida pessoal e profissional, com o trabalho voltado para a classe trabalhadora da sociedade santa-mariense.

Essa questão do voluntariado comentado pelo Interlocutor B trouxe à tona a reflexão acerca da relação entre o voluntariado e o trabalho do professor. Cabe destacar que o voluntariado, na historicidade da educação, é um aspecto que tem sido frequentemente relacionado ao trabalho pedagógico. Entendo que o trabalho voluntário realizado em entidades beneficentes é fundamental para amenizar problemas sociais crônicos de uma sociedade capitalista, e, portanto, desigual, preconceituosa e excludente. No entanto, defendo que a vinculação entre o trabalho pedagógico e o voluntariado pode prejudicar as condições de trabalho dos professores, pois, entre outros aspectos, essa vinculação pode ser utilizada como justificativa dos baixos salários pagos aos professores.

Já em relação ao trabalho do Interlocutor B, entendo que o trabalho voluntário e o trabalho em escolas públicas da periferia foram importantes para que o professor estabelecesse relações diferenciadas daquelas estabelecidas como diretor do IEEOB, pois, cabe destacar que, no período em que ocupou a direção do Instituto, os estudantes, em sua maioria, eram provenientes da classe mais abastada da cidade e da região. Essa diferença nas relações estabelecidas nos diferentes espaços foi ressaltada no discurso do Interlocutor B, pois ele fez questão de comentar sobre as homenagens que recebeu no IEEOB e as recebidas como professor numa escola pública, na qual trabalhava com estudantes da classe dominada. Em relação ao Bilac, ele comenta

> Posso te dizer que recebi homenagens, sim, mas tenho uma particularidade: **sou muito avesso à homenagem**. Eu acho que quando a gente faz a obrigação da gente, **esse negócio de "balaquismo" nunca fez a minha cabeça**. Tanto que no primeiro ano que estive lá, no dia do meu aniversário, me fizeram uma enorme homenagem no salão da escola e eu quase morri de

> vergonha (risos). Até hoje tenho uma lâmpada bonita que eu ganhei. Eu disse: Gurias, eu estou encantado com vocês, estou apaixonado, mas não me repitam isso, porque eu vou embora daqui. Eu parto do ponto de vista de que, quando a gente faz a obrigação não tem. **Homenagem é uma coisa muito falsa. Eu não acredito nisso. Sinceramente, eu não acredito em homenagem. Eu acho que isso aqui é aquela coisa do momento e tempos depois nem lembram** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Cabe destacar que, a partir da análise de documentos presentes no Acervo Histórico Olavo Bilac e a partir dos discursos dos/as interlocutores/as, era muito comum no IEEOB os diretores receberem homenagens durante o exercício do cargo e mesmo depois que deixavam a direção. Essas homenagens costumavam ser organizadas por Secretários de Educação, por entidades civis e militares, por veículos de comunicação diversos, pela Câmara de Vereadores, por ex-alunos, mas, regularmente, pelos colegas professores, pelos alunos, pelas autoridades políticas e pelos pais de alunos. Elas tinham como objetivo demonstrar o reconhecimento dado ao diretor/a pelo trabalho desenvolvido no Instituto. No entanto, particularmente, o Interlocutor B não atribuía sentidos a elas.

No entanto, em outro momento, ele destaca, com emoção, uma homenagem que recebeu dos estudantes de uma escola pública na qual trabalhava.

> **Eu recebi uma homenagem, mas não foi no Bilac. Até hoje tenho ela com muito carinho.** Eu recebi, num aniversário, me tiraram de dentro da escola, os alunos da escola pediram para a Direção e depois do recreio e me levaram num lugar, num salão, e **todos os alunos do noturno que eu dava aula me homenagearam (emoção). Isso me tocou. Não sei porque, porque eu estava fazendo o meu papel. Eu estava cumprindo o meu papel. Eu sabia que eles tinham muita dificuldade, eram alunos de noturno, que trabalhavam**. E eu fiquei tocado com aquilo até hoje. Foi unânime, foi um festão. Aquilo me tocou. Até uma coisa interessante, eu tinha 6 turmas de noturno e tinha 20 horas. Dava em aula em todas elas e tinha dias que eu dava aula em três salas ao mesmo tempo, quando faltava professor. E não tinha nenhum problema de disciplina. Eu tive um único problema com um aluno que eu não consegui entender no momento e pedi para ele se retirar. Depois que ele saiu, me contaram a história dele e fui no corredor e coloquei ele de volta para a sala de aula. (EMOÇÃO). E pedi desculpa para ele. **Então, eu sempre fui amigo dos alunos. Não amigo no sentido de puxa saco. Amigo no sentido de compreender a dificuldade que eles tem.** Eu dizia: quando vocês tiverem dificuldades, eu não sou advogado de vocês, eu sou professor e amigo, então, não pensem que eu vou ser advogado de vocês, porque eu não faço isso. **Eu quero que vocês tragam para eu ajudar vocês a solucionar.** Então, a gente discutiu, porque era meu campo. **Essa homenagem eu recebi com muito prazer. Como diretor, eu sempre fui avesso** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

O interlocutor destaca, em seu discurso, a diferença que ele estabelece entre as relações sociais. Quando se refere às homenagens realizadas pelos professores, como diretor do Bilac, se diz “avesso a homenagens”, “coisas de bajuladores”, “falsas”, “não representam a realidade”. Por outro lado, ao comentar a respeito da homenagem realizada pelos alunos da escola pública, que recebia estudantes da periferia, emocionou-se, relatando sobre as relações estabelecidas entre ele e esses estudantes. Além disso, o Interlocutor B demonstra, em seu discurso, que percebia uma diferença entre o comportamento dos colegas professores no cotidiano e no momento das homenagens. As homenagens, naquele tempo e naquele espaço, não representavam a realidade das relações pautadas no poder e na hierarquização. Por outro lado, considera que as homenagens realizadas pelos estudantes da periferia correspondiam ao real. As relações estabelecidas com esses sujeitos eram entendidas como verdadeiras, mais sinceras e não envolviam relações de poder. Pelo contrário, as relações eram de amizade, como ele comenta: “eu sempre fui amigo dos alunos. Não amigo no sentido de puxa saco. Amigo no sentido de compreender a dificuldade que eles têm” (INTERLOCUTOR B).

Na Figura 05, apresento síntese das relações sociais, que foram discursivadas por ele, durante a entrevista, e que impactaram o seu trabalho pedagógico como diretor do IEEOB.

Figura 05 – Interlocutor B - Síntese das relações sociais, que impactaram no seu trabalho pedagógico

Fonte: Autora (2017).

As relações estabelecidas durante toda a vida e a partir da influência de seus pais, com os estudantes de periferia, com sujeitos excluídos da sociedade capitalista contribuíram para o entendimento do interlocutor de que neste espaço/tempo o seu trabalho pedagógico poderia promover a práxis social, considerando que, para Marx (2004), constitui-se na ação transformadora consciente.

3.2.2 – Relações entre o/a diretor/a e os demais sujeitos da escola: objetividades e subjetividades em questão

Além das relações sociais estabelecidas com os pais e comunidade local, os/as diretores/as estabelecem relações no próprio local de trabalho com os demais colegas professores e com os estudantes. Essas relações são, em certos casos, permeadas de subjetividades, de afeto, de cuidado, mas também de conflitos. Independentemente da fase analisada, essa característica do trabalho do/a diretor/a pode ser percebida em diversos momentos

> A filosofia de nossa equipe era essa: nós temos que **trabalhar integrados, com união, com amizade, com amor, fazer tudo pelo bem da escola, pelo bem da comunidade, pelo bem de nossos alunos, pensando neles e na família deles.** E tu sabe que a gente conseguiu isso. Essa filosofia, essa **amizade entre os professores, essa união**. Tanto é que nós temos um grupo e esses dias, lá na praia, eu fiz uma janta elas diziam assim: eu não sei como é isso, mas a gente pode ficar distante, mas quando a gente reúne a gente sente uma coisa diferente, a gente tem uma união, que é de coração, sincera, uma amizade. Aquilo se criou no trabalho, durante o trabalho. A gente vê, às vezes, o pessoal que diz que tem a amizade do trabalho, mas é só do trabalho, não é a nossa amizade. Mas **para nós era ao contrário, aquela amizade se solidificou tanto que dura até hoje, 50 anos depois** (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

A partir desse discurso, percebo que as relações sociais estabelecidas no trabalho podem extrapolar os muros da escola. Em alguns casos, elas permanecem por muitos anos e até permanecem para a vida toda dos sujeitos, mesmo depois do afastamento do trabalho em virtude da aposentadoria. Não se restringem ao espaço da escola, pelo contrário, são relações sociais que passam a fazer parte da vida pessoal da Interlocutora A, pois as pessoas se aproximam devido às afinidades entre elas.

De acordo com os discursos dos/as interlocutores/as as relações, alicerçadas na confiança, na coletividade são fortalecidas no ambiente de trabalho e, de acordo com a Interlocutora E, são fundamentais para o trabalho pedagógico do diretor/a escolar. Ela destaca que

> **O apoio dos colegas é fundamental, porque a gente não pode centralizar o poder na mão, tu tens que delegar tarefas para os colegas da tua equipe, que tu confie, que são competentes, que tu sabe que são competentes. Tu tens que delegar funções**, porque uma escola daquele tamanho, tu não consegue fazer tudo sozinha, saber de tudo, se tu não delegar funções. E **as pessoas que tu confias, que te ajudam, que tu sabes que não vão te puxar o tapete**. No meu tempo de diretora, minhas colegas todas me apoiaram. Tem tantas que nem dá para falar, por medo de esquecer (INTERLOCUTORA E, grifos da autora).

A partir desse entendimento, compreendo que o trabalho do/a diretor/a pode ser facilitado ou dificultado, dependendo das características das relações estabelecidas no trabalho. Observo, a partir do discurso dos interlocutores, que o trabalho do/a diretor/a escolar vincula-se ao trabalho de outros sujeitos escolares. A preocupação com a descentralização[30] do trabalho aparece em diferentes momentos dos discursos, no entanto, há preocupação, por parte dos/as diretores/as, de que os sujeitos apoiem o seu trabalho, pois se há embates, disputas, conflitos, o trabalho do/a diretor/a pode ser prejudicado, dificultado. Por outro lado, se as relações sociais estabelecidas forem harmoniosas, se não surgirem conflitos, o trabalho do/a diretor/a se desenvolverá de modo tranquilo, sem preocupações em resolvê-los.

> Positivamente, é o **carinho dos colegas**, de uma forma geral. **O apoio, a atenção, a preocupação que eles demonstram**. Claro, a gente trabalha num universo de 160 pessoas, professores e funcionários, aí tu imaginas assim, que a gente não vai contentar todas as pessoas, obviamente, mas na grande maioria dos nossos colegas aqui, **a gente tem um apoio. E isso para gente é muito importante, é significativo** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

A partir dessa argumentação, entendo que relações sociais amistosas podem favorecer o desenvolvimento do trabalho, pois elas podem facilitar e favorecer o trabalho coletivo, participativo, compartilhado. A relação de confiança estabelecida com os estudantes é motivo que orgulha a Interlocutora F

---

[30] No item 4.*3.1 Neoprodutivismo e suas variantes: impactos na gestão da escola pública*, será discutida a descentralização da escola pública, como princípio da gestão democrática e a descentralização do trabalho do/a diretor/a escolar.

> Quando as crianças da Pré-Escola vem aqui para pedir para ligar para os pais, porque **sentem que aqui vão ser atendidas, para mim isso é a confiança, a confiança que é estabelecida, desde a pré-escola, até o Ensino Médio noturno.** Então, quando eles chegam aqui e dizem: "eu quero só dá uma palavrinha contigo". De todas as idades, eles vem para falar: "Eu quero falar contigo, Meri" e sentam e conseguem dizer o que está incomodando, esse é um fato que mais representa. **É o fato dos alunos se sentirem acolhidos e confiarem.** Hoje, uma mãe chegou aqui, e até nós rimos bastante, porque a mãe justificou para a filha: "Não, minha filha a escola, hoje está paralisada". E a filha disse: "Mas tu liga pra Meri, que a Meri vem e resolve". Então, estas coisas da confiança, de eles chegarem aqui e expressarem. Porque eles tem Vice-Diretor, Coordenador, tem o próprio professor, passa por várias pessoas e aí ainda vem aqui. **Eu tenho essa empatia. Tem alunos que vem nos visitar**. Com esta de hoje, ela precisa de um Histórico e fez conosco apenas o Ensino Fundamental. **Então, é natural que tenha esse vínculo.** É diferente das escolas que tem apenas o Ensino Médio, porque eles ficam apenas 3 anos na escola, quando muito 4. Mas o Fundamental é uma vida. Inicia lá no Pré-B e se vai. **Como a gente se tornou uma referência eles vem, eles conversam, interpelam, eles criticam: "Porque tu fez isso?"** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora)

Vitor Paro (2007), colabora com essa discussão, ao destacar que a empatia pressupõe o afeto. Este, por sua vez, supõe compromisso do professor com o estudante, com a preocupação de reforçar a condição de sujeito deste. Segundo o autor, a partir do afeto é possível estabelecer "uma relação humana que não seja fria e exterior, ocupada apenas em oferecer conhecimentos para serem apreendidos, mas sim calorosa e cúmplice da própria formação da personalidade do educando (PARO, 2007, p. 52). Por outro lado, ele destaca que o professor deve tratar de maneira racional as suas emoções, para não se enveredar para um sentimentalismo acrítico. Por isso, o conceito de afeto ao qual ele se refere e que, neste trabalho, argumenta "não pretende corroborar, de modo nenhum, certa subliteratura educacional ao estilo de autoajuda que se tem propagado ultimamente no meio docente" (PARO, 2007, p. 53).

Acrescento a essa discussão a necessidade de evitar que a diretora seja considerada a mãe e/ou a cuidadora, pois o trabalho da diretora vai muito além destas características femininas, transpõe o sentido de missão ou de vocação feminina para a educação da infância, que foi construído historicamente e que aproxima o trabalho das professoras à pureza e ao amor ao próximo. Por ser entendido como vocação/missão, o trabalho dos/as professores/as, de modo geral, e dos/as diretores/as, de modo específico, pode ser considerado trabalho voluntário, fato que pode justificar, entre outros aspectos, a baixa remuneração. Diante disso, o trabalho produzido, em especial, na gestão da escola precisa ser valorizado e reconhecido pela

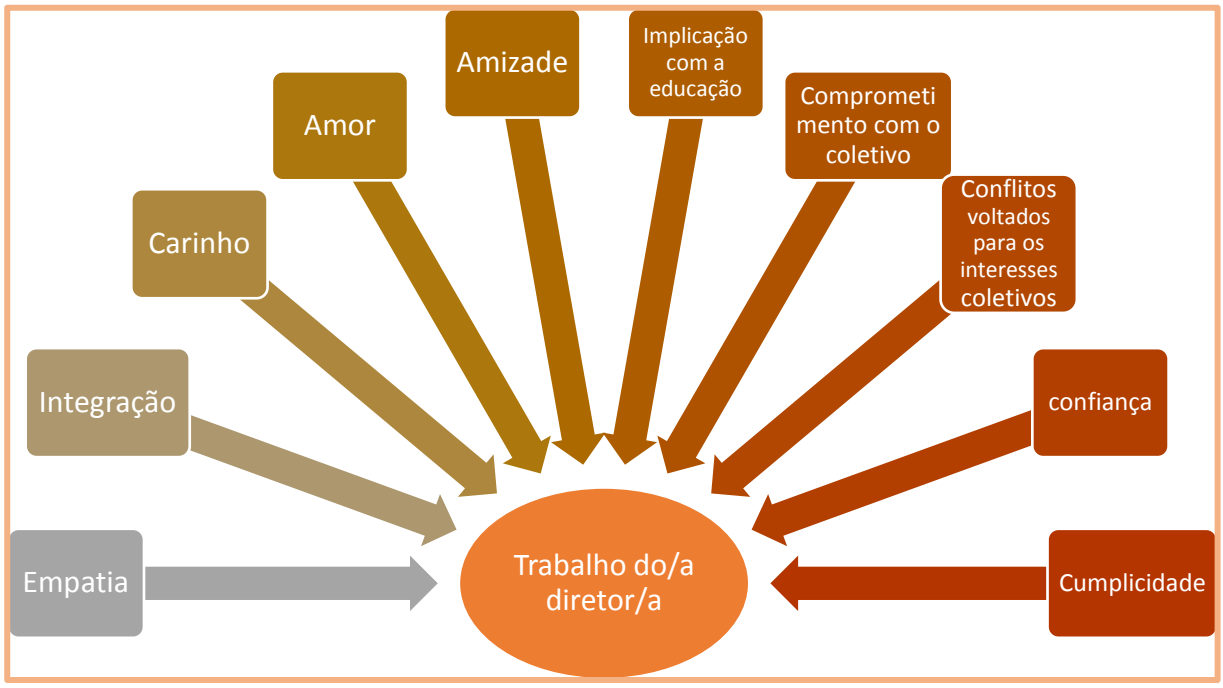
comunidade escolar para além dos atributos femininos e para além do sentido social deste trabalho.

Em muitas situações, os/as diretores/as do IEEOB procuraram evitar o conflito entre os professores que formavam a equipe diretiva. A maioria dos interlocutores entendia que era fundamental escolher professores que estivessem em coesão com a proposta do/a diretor/a

> **A equipe era coesa**. Supervisora, Vice-diretora, eu não posso falar de nenhuma e nós tínhamos muitas, porque nós tínhamos o noturno também. Tinha o primeiro grau, lá embaixo, as crianças desde o Jardim a gente sempre tinha. Então, todas aquelas vice-diretoras, todas aquelas coordenadoras. Isso foi uma grande coisa que tive com a minha equipe: **a confiabilidade no cargo de cada uma. Cumpriam de forma sensacional. Reúne, uma equipe escolhida a dedo, uma equipe com os melhores professores, porque os melhores professores são aqueles que podem fazer tudo pelo melhor. Porque se tu és comprometido, tu faz o melhor** (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).
>
> Criamos uma **equipe extremamente qualificada para trabalhar, dedicada** e resolvemos assumir o compromisso de trabalhar em função do Instituto, principalmente pela importância que ele tem como educandário, não só em Santa Maria e também na região, porque foi o primeiro Instituto a começar a trabalhar aqui em Santa Maria (INTERLOCUTOR G, grifos da autora).

Os dois interlocutores destacam que a equipe gestora era formada por professores do quadro de servidores do IEEOB, os quais foram escolhidos pelo/a diretor/a. Era essencial, segundo os interlocutores, que essa equipe fosse comprometida com o projeto de gestão, com a finalidade de que todos trabalhassem em favor do Instituto. Coesão, confiabilidade, qualificação eram as características básicas necessárias àqueles professores que trabalham na gestão da escola. Segundo os interlocutores da pesquisa, o mais importante era a união, o trabalho coletivo que priorizasse o interesse do coletivo da comunidade escolar do Instituto Olavo Bilac e não apenas os interesses individuais (Figura 06).

Figura 06 – Síntese de aspectos subjetivos que permeiam as relações sociais na escola e que impactam no trabalho do/a diretor/a escolar



Fonte: Autora (2017) com base nos discursos dos interlocutores.

Diante desse entendimento de que é importante estabelecer vínculos e estar disposto a trabalhar com os diferentes colegas, percebo que, em relação à composição da equipe diretiva, o Interlocutor B vivenciou uma experiência diferente dos/as demais diretores/as. Em sua gestão (1981 a 1988) os professores que participaram da equipe diretiva do Instituto foram eleitos pelos demais professores e servidores da escola. Essa situação não é comum nas escolas, porém, como vivia-se um período de lutas pela democratização do Brasil, essas lutas acabaram reverberando no IEEOB. Além disso, ele destacou que, por não ser professor do Bilac e não conhecer os demais professores, seria mais democrático eleger toda a equipe gestora

> E **a equipe era boa**. **A questão de eleger, tu compromete a pessoa. A democracia tem esta vantagem. Toda minha equipe foi eleita**. Eu não conhecia ninguém de lá. Eu não conhecia o trabalho deles. Então, a gente elegeu todos, os vices, a coordenação pedagógica. Os únicos que não foram eleitos, foram os Orientadores Pedagógicos, porque são profissionais específicos. Mas mesmo assim, entre eles se elegiam para saber quem trabalhava onde. Para poder trabalhar completamente à vontade, para não ter constrangimento de colocar o professor em um canto, no qual a idade não

> é a idade que ele gosta de trabalhar, para se sentirem bem, trabalhando. Isso ajudou muito (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Considero que o Interlocutor B promoveu uma mudança no processo de composição da equipe diretiva. Cabe destacar que essa mudança ocorreu em virtude de um movimento da sociedade, de modo geral, e dos professores que exigiam mais espaços, nos quais fosse possível exercer a democracia. Entendia-se, naquele momento, que a eleição era o espaço privilegiado para isso. A partir da análise dos dados, o Interlocutor B apresentava grande disponibilidade para a participação da comunidade escolar nas decisões referentes à educação e para o diálogo, promovendo mudanças importantes em diversos processos que estavam consolidados no IEEOB.

Além dessa situação, o Interlocutor B comentou que viveu momentos de grande divergência com professores, no período que esteve na direção do Bilac. No entanto, considera que isso foi muito importante para o seu trabalho e para a vida

> O Sergio Lopes foi vereador mais ferrenho que teve aqui e professor de Educação Física na escola, do PT. Esse, no dia que eu cheguei para tomar posse na escola, me botou o dedo no nariz e disse: Aqui tu não entras. Pela porta da frente tu não entra. Tu vais comer fogo comigo. Nos tornamos amigos, trabalhamos juntos e tive a maior tranquilidade para trabalhar com ele. Era ótima pessoa. Ele entendeu que eu não estava para fazer política. Mas eles perderam espaço, naquele momento, porque o PP não quis dar colher de chá para eles (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Compreendo que o/a diretor/a escolar, ao conseguir gestar a diversidade de pensamento, pode promover avanços e transformações importantes na escola, pois os conflitos são inerentes às relações sociais e não devem sem compreendidos como algo negativo. Galvão (2004) corrobora esta discussão, quando argumenta que “encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo da vida psíquica como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite remete à morte” (GALVÃO, 2004, p. 15). O conflito não significa, necessariamente, violência, mas vida, movimento. No caso do conflito discursivado pelo Interlocutor B, significou avanço na construção do processo de eleição de diretor\a. Diante disso, o conflito pode ser pedagógico, pode promover a práxis, já que a partir dele conquistou-se a implementação da eleição de diretores\as no Instituto de Educação Olavo Bilac.

A Interlocutora F comentou que as relações sociais devem ser construídas a partir do cuidado com os sujeitos, tentando garantir um trabalho de qualidade e de respeito à instituição de ensino. No trabalho, como diretora, o respeito está relacionado com a aceitação das ideias e das opiniões diferentes

> **No Estado, tu não escolhes com quem tu vais trabalhar. A gente conhece as pessoas e tenta estabelecer um vínculo, para que o trabalho ande da melhor maneira possível, no intuito de proteger o ambiente de trabalho o máximo possível** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

Entendo que o local de trabalho, as relações sociais voltadas para o coletivo eram priorizadas em detrimento dos interesses individuais, por isso, o diálogo era priorizado. No que se refere a isso, Chrispino (2007) destaca que, nas escolas onde o diálogo é permanente, aceita-se a existência de conflitos e há o entendimento de que eles devem ser superados com o objetivo de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. O autor destaca ainda que

> As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem. (CHRISPINO, 2007, p. 23).

Diante dessas observações e pautando-se na discussão sobre trabalho pedagógico do/ diretor/a escolar, é importante que este preocupe-se com a práxis pedagógica, aceitando a existência de conflitos e entendendo-os como possibilidade de transformação da realidade educacional, construída com base no diálogo. Cabe destacar, no entanto, que os conflitos devem ser considerados na medida em que estejam voltados para o coletivo e não para questões meramente individualistas. Espaços que se pretendem mais democráticos não pressupõe que todos pensem da mesma maneira. Pelo contrário, pressupõe-se que sejam criados tempos e espaços nos quais o diálogo e o debate entre a comunidade escolar favoreçam uma construção coletiva.

A partir dessa abertura para o diálogo, para a comunicação, para a discussão, é possível construir relações sociais democráticas entre os sujeitos da escola. Procuro

ampliar o sentido de gestão democrática para o que Ferreira (2008) denomina de Gestão do Pedagógico. O conceito de Gestão do Pedagógico é defendido por Ferreira (2008, p. 102) como “o processo que envolve todos, mas consubstancia-se na sala de aula, espaço-tempo do trabalho dos profissionais da educação”. A autora defende que essa categoria não restringe a apenas a ação de gestores, pelo contrário, abrange o trabalho dos professores como componente relativo à complexidade que faz a escola ser escola.

No entanto, a realidade educacional apresenta-se de maneira diferente, pois a gestão ainda é de responsabilidade do/a diretor/a escolar e de sua equipe e, por mais que existam espaços democráticos, a gestão não é entendida como responsabilidade de todos os sujeitos que participam da escola. Além disso, em muitas situações, os interesses coletivos subsumem aos interesses pessoais, individuais, prejudicando o trabalho pedagógico. A gestão do pedagógico exige dos sujeitos problematização das relações sociais reforçadas pelo capitalismo, bem como do que se entende por gestão, por pedagógico e por democrático, buscando superar o trabalho e o interesse individualizado e individualista e construindo espaço e tempo de produção coletiva. Em referência a essa discussão, Ferreira (2017) defende que se torna importante partir da construção do “projeto pedagógico, individual inicialmente, para a partir daí ser contributivo no projeto pedagógico institucional, revelando-se em um movimento dialético entre o que se acredita e o que se produz”. (FERREIRA, 2017, p. 115). A Figura 07 apresenta elementos dessa discussão proposta.

Figura 07 – Unidade dialética entre o Projeto Pedagógico individual e o coletivo

Fonte: Autora (2017).

Proponho a discussão da gestão do trabalho pedagógico, como responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos com a educação. Isso pressupõe um trabalho produzido a partir da unidade dialética entre individual e coletivo. Individual, pois está relacionado a um projeto pedagógico individual e coletivo, pois constrói-se a partir de um projeto pedagógico coletivo e a partir de relações sociais construídas, historicamente.

3.2.3 - O trabalho pedagógico: possibilidade de práxis social

Ao propor a análise do trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB e das relações sociais produzidas, a partir desse trabalho, procuro considerar a totalidade da sociedade capitalista, compreendendo em que medida ela impacta na educação, de maneira geral, no trabalho pedagógico e nas relações sociais desses sujeitos, de maneira específica.

Diante disso, busquei realizar um estudo sobre a relação entre a sociedade capitalista e a educação pública. Observei, a partir de estudo de obras marxianas, que, ao longo das décadas, a educação burguesa destinada ao povo tinha como objetivo permitir sua instrução, mas, ao mesmo tempo, reprimi-lo, controlá-lo. Acerca disso, Arroyo (2012), ao comentar sobre as lutas pela educação dos trabalhadores, ressalta que a elite capitalista defendia como bom que todos soubessem ler, escrever e contar e que a educação elementar fosse democrática. No entanto, esta mesma elite não permitia que os trabalhadores fossem esclarecidos. Pelo contrário, era preciso mantê-los ignorantes, controlar a formação e reprimir o saber das classes trabalhadoras, a fim de serem dirigidas pela burguesia, considerada culta e esclarecida.

Essa discussão pode ser trazida à realidade da educação brasileira, quando se aborda a questão do acesso à educação formal. O direito a essa educação está amplamente previsto nas políticas públicas. No entanto, a participação das classes trabalhadoras na produção do saber, da identidade de classe ainda é negada, pois não corresponde aos interesses do capital. Essa realidade nacional pode ser observada em Santa Maria e mais particularmente no Instituto Olavo Bilac. Durante o contato inicial com os sujeitos da pesquisa, eles destacam que no Instituto de Educação Olavo Bilac os alunos eram, em sua grande maioria, oriundos das elites de Santa Maria e da região. Um dos sujeitos destaca que

> **[...] no Bilac o aluno de periferia não tinha vez**, por isso, em 1989 fui diretor da Escola Érico Veríssimo com o objetivo de criar o segundo grau para que os jovens da periferia tivessem a oportunidade de prosseguir nos estudos. **No Bilac, as vagas eram concorridas. Apenas os melhores alunos estudavam ali. Os da periferia não estudavam ali.** (Sujeito B, grifo nosso).

Criam-se escolas. Umas escolas para a burguesia e outras escolas para as crianças e jovens filhos de trabalhadores e moradores das periferias das cidades. A classe burguesa busca contentar a classe trabalhadora, disponibilizando o acesso, a permanência na escola e uma educação de qualidade. Porém, a discussão deve ir além e cabe a seguinte problematização: educação de qualidade sob qual ponto de vista? Da burguesia ou da classe trabalhadora? Nessa luta dos trabalhadores pela educação, se busca legitimar outros valores, outros saberes, diferentes daqueles, historicamente, privilegiados. Arroyo (1986), ao tecer uma crítica à escola existente defende que se tem um projeto educativo elaborado pela burguesia para as classes dominadas com o objetivo de formar trabalhadores submissos aos interesses da burguesia. Para "construir uma escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe" (ARROYO, 1986, p. 17-18).

E, atualmente, no mesmo contexto da sociedade capitalista, qual o projeto de educação brasileira? Um projeto de classe, de acordo com o que defende Arroyo (1986, p. 19)

> A escola é um projeto de classe e não de uma burguesia esclarecida, de um dirigente benevolente, ou de um educador comprometido. Um projeto de uma classe só pode ser enfrentado por outro projeto *da* e *para* a classe antagônica, visando a apropriação e à redefinição desse projeto a serviço de interesse de classe, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos.

Ao longo dos anos, construiu-se um projeto educacional pensado e elaborado pela classe social dominante para a classe dos trabalhadores. Mesmo com o processo de democratização que ganhou impulso, em especial, nas décadas de 1980 e de 1990, e com as reformas destinadas à educação nesse período, buscou-se novas formas de regulação, com o objetivo de garantir a eficiência e eficácia nas instituições escolares, adequando-as aos interesses do capitalismo mundial. Discute-se que é fundamental superar essa lógica perversa da sociedade capitalista e construir um projeto de escola da classe trabalhadora para a classe trabalhadora.

Os estudos de Cury (1986, p. 60) corroboram essa discussão, quando o autor argumenta que o capitalismo não recusa a educação à classe subalterna. No entanto, o capitalismo não se preocupa em mudar a função social da educação, ou seja, busca garantir que ela seja um instrumento de hegemonia, adaptando os seres humanos à divisão hierárquica do trabalho. O autor defende que “a finalidade da produção capitalista é a manutenção e a reprodução da relação que satisfaz o interesse do capital” (CURY, 1986, p. 61).

No que diz respeito, por exemplo, à universalização do acesso à escolarização, Frigotto (2010c, p. 184) reforça esse argumento, afirmando que ela busca atender aos interesses atuais do capital, garantindo uma escolaridade mínima necessária para a demanda das “empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista”. A educação reproduz, a partir das políticas públicas educacionais e do trabalho pedagógico, as relações sociais de produção orientadas pelo capitalismo. Frigotto (2010c, p. 44) argumenta que

> [...] a prática educativa escolar é concebida como uma prática social contraditória que se define no interior das relações sociais de produção da existência, que se estabelecem entre as classes sociais, numa determinada formação social. Nessa perspectiva, a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe.

A luta pela apropriação deste saber pela classe trabalhadora demonstra a contradição do espaço escolar. No entanto, defendo que, a partir do próprio trabalho pedagógico, é possível problematizar essas contradições. Considerando-se a perspectiva de transformação, Mészáros (2008), ao discutir sobre a relação presente entre o sistema capitalista e o sistema educacional, defende que apenas será possível reformular a educação quando ocorrer uma reformulação social. É fundamental, desse ponto de vista, transcender as relações sociais que controlam o capital, promovendo mudanças educacionais profundas

> [...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Frigotto (2010c, p. 208) defende que a “luta pelo acesso e pelas condições objetivas de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora tem sua determinação básica na luta que se dá ao nível das classes sociais no conjunto das práticas sociais”. Os limites das relações sociais democráticas no espaço escolar possuem relação com os limites das relações sociais democráticas da sociedade. Por isso, a luta pela democratização da escola passa necessariamente pela luta pela democratização da sociedade.

Diante do exposto, defendo que há uma relação entre a sociedade e a educação, pois, ao mesmo tempo em que é necessária a transformação da sociedade para que aconteça a reformulação da educação, a educação tem um papel fundamental no processo de transformação social. Apenas com o envolvimento da educação no desenvolvimento contínuo da consciência socialista será possível alterar as práticas econômicas até hoje dominantes, ligadas à expansão do capital e à maximização dos lucros. Nesse contexto, a escola constitui-se em uma instituição a serviço das classes e dos grupos dirigentes. Quanto a essa discussão, Cury (1986, p. 103) argumenta que “ao reproduzir as relações sociais de produção, reproduz os lugares das classes sociais. A escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica”. Com isso, considero que a escola reproduz as relações de dominação e de exploração.

No entanto, Frigotto (2012), ao discutir sobre trabalho, conhecimento e a educação do trabalhador, defende que, para que seja possível repensar a relação entre trabalho e educação, deve-se partir do aprofundamento das formas que as relações de trabalho assumem historicamente. De acordo com esse argumento, “trata-se de pensar a especificidade da escola [...] a partir das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção” (FRIGOTTO, 2012, p. 27). Nessa problematização, a função educativa assume papel fundamental na busca de superação das relações sociais dadas. Ao mesmo tempo em que a escola reproduz certas relações capitalistas, ela é repleta de contradições e pode realizar uma crítica ao sistema dominante. Ela carrega em si a possibilidade de ruptura, de práxis social.

A partir dos estudos da obra de Marx, Vásquez (2007, p. 394) definiu a “práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem”. O autor defende ainda que independentemente do grau em que cada indivíduo, grupo social ou sociedade participe da práxis, “ela é atividade pela qual o homem se produz

ou se cria a si mesmo" (VÁSQUEZ, 2007, p. 394). Diante dessa argumentação, da interlocução realizada com os sujeitos da pesquisa e da análise da totalidade, entendo que a práxis definida por Vásquez encontra alguns entraves elaborados pela própria sociedade capitalista, que tenta impedir a transformação social, alienando os trabalhadores, a fim de que eles aceitem a ordem social estabelecida. Ao mesmo tempo, defendo que é possível, através do trabalho pedagógico, a práxis social.

Ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico reveste-se da ideologia capitalista, ele pode, a partir da consciência crítica da educação, problematizar a realidade e transformá-la. Os estudos de Maraschin (2015) avançam nessa perspectiva. A autora, em sua tese de doutorado *"Dialética das disputas: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora?",* estabelece uma relação entre a concepção crítica de educação/concepção ingênua da educação[31] e o trabalho pedagógico.

Na perspectiva da consciência ingênua da educação, o trabalho pedagógico, na sociedade orientada pelo capital, é realizado com o objetivo de transferir um conhecimento finito. O professor é apenas um transmissor de conhecimentos pré-determinados e o "educando", um objeto da educação, não acontecendo, nessa relação, interação e diálogo. Nesse contexto, o "aluno" é apenas receptor, não se reconhece nele a dignidade de sujeito de consciência autônoma capaz de produzir conhecimentos, conforme aponta Vieira Pinto (2010). Em uma sociedade dividida em classes, o trabalho pedagógico está a serviço da lógica do capital, desenvolvendo subjetividades de acordo com seus interesses. A partir da perspectiva de consciência ingênua da educação, argumentada por Vieira Pinto (2010), Maraschin (2015) defende que "no trabalho pedagógico ingênuo, o estudante é visto como 'ignorante' em sentido absoluto, como 'objeto' da educação, a educação é concebida como transferência de conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade" (MARASCHIN, 2015, p. 258).

Há alguém que sabe e outro alguém que não sabe, alguém que detém o conhecimento e informações e outros mais que não os detém. Ao professor cabe apenas repetir conteúdos, que conhece muito bem, pois o "bom professor" é aquele que conhece muito bem o conteúdo que irá transmitir. Por outro lado, nada precisa

[31] Conceitos defendidos por Alvaro Vieira Pinto na obra **Sete lições sobre educação de adultos**. Ed. 16, São Paulo: Editora Cortez, 2010.

saber daquele que aprende. O papel da escola, diante da consciência ingênua de educação, se reduz a apresentar os conteúdos aos estudantes. Exime-se da função pedagógica de propiciar condições para que o estudante deseje aprender. O trabalho pedagógico subsume-se à preocupação com o conteúdo, com a formação técnica em detrimento à formação humana.

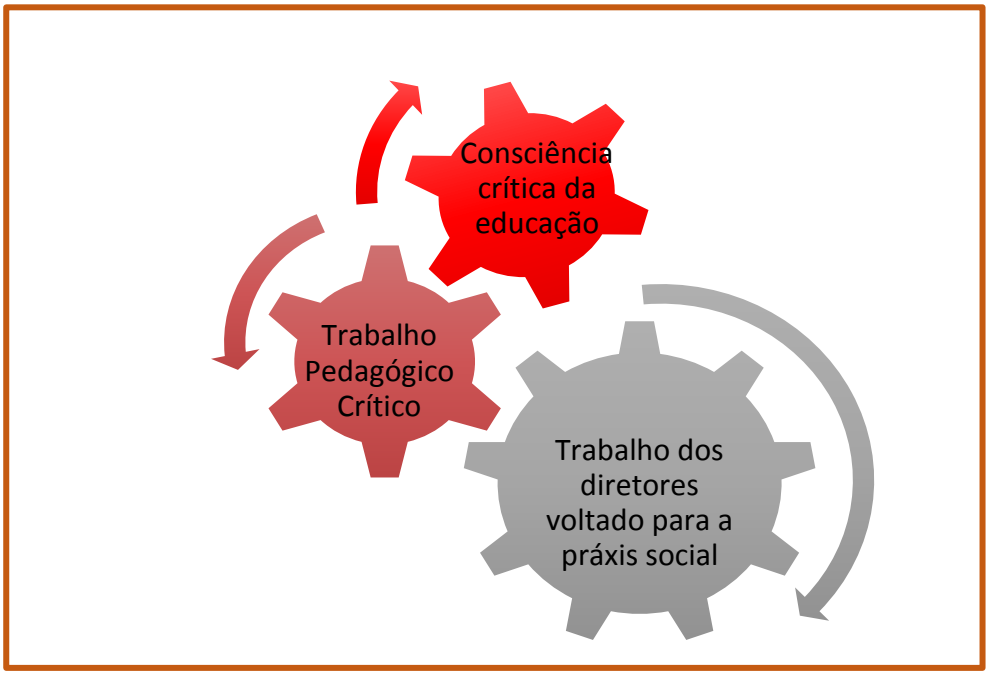
Maraschin (2015) defende que “no trabalho pedagógico crítico, o estudante é visto como sabedor e desconhecedor, é ‘sujeito’ da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento” (MARASCHIN, 2015, p. 259). Diante dessas argumentações, defendo que é importante que o professor reflita criticamente sobre seu papel social e político e sobre o significado e as finalidades de sua ação profissional. Acredito que a criticidade poderá estar presente no trabalho pedagógico, contribuindo para a práxis. Isso porque, segundo Vieira Pinto (2010, p. 65), a concepção crítica pode conduzir “à mudança da situação de homem e da realidade à qual pertence”. Dessa forma, o trabalho pedagógico passa a ser entendido como trabalho social e político[32].

Defendo que as relações entre consciência crítica/ingênua da educação e o trabalho pedagógico dos/as diretores/as são semelhantes às argumentadas por Maraschin (2015), pois o seu trabalho pedagógico pode estar a serviço da reprodução das relações sociais capitalistas, trabalhando para formar para o “mercado de trabalho”, para as demandas do capital e orientando as discussões no sentido de submissão dos professores à lógica da empregabilidade, da burocratização, da precarização e intensificação do trabalho. Por outro lado, o trabalho pedagógico dos/as diretores/as pode ser crítico, orientando as discussões no sentido de problematizar a realidade da sociedade, de maneira geral, e a realidade da educação de maneira particular, procurando superar a lógica determinista que impera na sociedade dividida em classes.

A Figura 08 sintetiza a relação entre consciência crítica da educação e o trabalho dos/as diretores/as escolares.

[32] Entendo, aqui, o político, em sentido amplo, como produção de convivência entre pessoas e grupos através do diálogo, através da aceitação e da negociação (PARO, 2010, p. 27).

Figura 08 – Síntese da relação entre consciência crítica da educação e o trabalho dos/as diretores/as escolares



Fonte: Autora (2016) com base nos referenciais estudados e citados no texto.

A partir dessa análise do trabalho dos/as diretores/as, busco desconstruir a concepção ingênua, historicamente, produzida e, mediado pelo trabalho, transitar para uma concepção crítica da educação, analisando a sociedade capitalista, os processos de produção inseridos nesta sociedade e suas contradições que se fazem presentes na educação.

4 O PRODUTIVISMO E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, NA GESTÃO ESCOLAR E NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO/A DIRETOR/A ESCOLAR: A PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO CAPITAL

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (Hobsbawn, 1995, p. 13).

A fim de analisar as relações entre educação e trabalho no contexto da sociedade capitalista, entendo que é fundamental compreender dialeticamente o período histórico selecionado para este estudo, que compreende as décadas de 1970 a 2017. Para isso, as reflexões produzidas sobre esse contexto tiveram como referência inicial a obra *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil* do autor Dermeval Saviani (2013b), levando-se em consideração a periodização apresentada por ele, conforme argumentado anteriormente. A opção por esta obra e por este autor deu-se pelo fato dela ter resultado de um processo de pesquisa amplo realizado pelo autor, que buscou compreender de maneira crítica a evolução das ideias pedagógicas, a partir da identificação, classificação e periodização das principais ideias educacionais brasileiras desde sua origem até os dias atuais.

Além dessa característica, cabe destacar que o autor discute as ideias pedagógicas que predominaram em determinados períodos históricos, sem deixar de discutir sobre aquelas que não eram hegemônicas, preocupando-se em relacionar essas diversas concepções com as questões econômicas, sociais e políticas do Brasil e do mundo. Essa abordagem desenvolvida durante todo o texto, além de proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda dos impasses teóricos e práticos da educação brasileira atual, auxilia no entendimento das múltiplas determinações que estão na base das ideias pedagógicas no Brasil, conferindo maior consistência e coerência à análise educacional.

A partir da obra de Saviani (2013b), pautei este estudo em escritos de outros autores e em outras obras que pudessem auxiliar na contextualização do período histórico selecionado, buscando compreender as relações e as determinações implicadas nas políticas públicas educacionais brasileiras, no trabalho pedagógico, de maneira geral, e no trabalho dos/as diretores/as do IEEOB, de maneira particular.

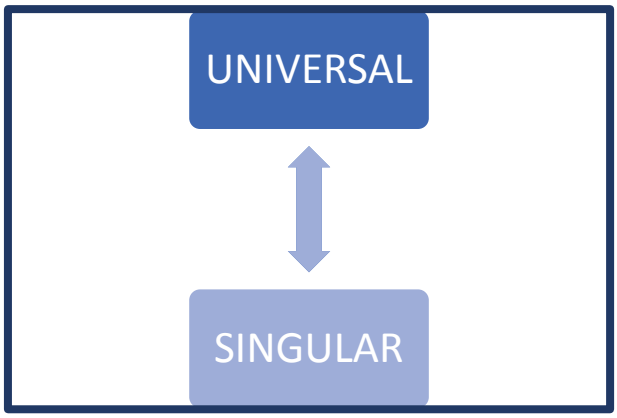
Até aqui argumentei acerca de categorias como trabalho, trabalho pedagógico e relações sociais produzidas a partir do trabalho, procurando pensar em que medida é possível produzir a práxis social a partir do trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares. Além disso, problematizei as relações sociais construídas a partir do trabalho do/a diretor/a escolar, refletindo em que medida o trabalho pedagógico produz relações sociais e em que medida essas relações produzidas impactam no trabalho desses diretores\as.

Neste capítulo, proponho a discussão sobre as políticas públicas, de maneira geral, e sobre as políticas públicas educacionais historicamente produzidas no contexto da sociedade capitalista e suas implicações na educação, na gestão educacional e no trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares do Instituto Olavo Bilac. Discuto, a partir disso, acerca do lugar do trabalho e da educação, no contexto da sociedade determinada pelo capital. Parte-se da relação dialética entre o universal e o singular, para se discutir acerca trabalho pedagógico e das relações sociais dos/as diretores/as do IEEOB ao longo de sua historicidade.

Com base nos estudos realizados, entendo que as políticas públicas, de maneira geral, e as políticas públicas educacionais, de maneira particular, possuem grande relevância para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional da sociedade e, mais especificadamente, do sistema educacional brasileiro e resultam de um processo histórico que envolve questões políticas, sociais e econômicas. Para melhor compreender a respeito de sua elaboração e dos diversos determinantes presentes durante todo o processo de produção das políticas educacionais, considero importante conhecer e analisar criticamente o contexto histórico no qual foram produzidas.

Com relação a isso, Sander (2007, p. 11), em seus estudos sobre a administração educacional brasileira, comenta que muitas das questões relacionadas à prática educacional e a sua administração “são compreendidas à medida em que forem estudados e interpretados no contexto histórico da sociedade como um todo, incluindo o setor estatal, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada”. Percebo, com isso, a relação que se estabelece entre as questões educacionais e os demais setores da sociedade. Por isso, essa interação não pode ser esquecida quando da análise da educação no Brasil, se considerar que ela faz parte da totalidade, compreendida como sendo a sociedade capitalista.

Figura 09 – Síntese do movimento da argumentação proposto neste capítulo



Fonte: Autora (2017).

4.1 O TECNICISMO E A EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS HIERARQUIZADAS

Em busca de analisar a educação, o trabalho pedagógico dos/as diretores/as e a gestão escolar na perspectiva da Pedagogia Tecnicista, parto do estudo da fase correspondente aos anos de 1969 a 1981, que é descrita por Saviani (2013b) como sendo um momento em que houve coexistência, no Brasil, da Pedagogia Tecnicista, da concepção analítica e da visão crítico-reprodutivista. Nesse período, a educação apresentava altos índices de evasão e de repetência e este cenário não atendia aos interesses do governo que buscava o desenvolvimento econômico com segurança e, para isso, pretendia transformar a educação.

Nesta fase da predominância da pedagogia tecnicista (1969-1980), surgiram estudos que procuraram “fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2013b, p. 392). Estes estudos estavam ligados aos cursos de pós-graduação, que, apesar de ter uma estrutura organizacional norte-americana, foram fortemente influenciados pela experiência europeia, já que muitos dos professores que trabalhavam na pós-graduação, tiveram sua formação na Europa. Diante disso, a pós-graduação no Brasil criou um novo modelo e refletia as contradições da sociedade brasileira, “constituindo-se num espaço importante para o

desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação" (SAVIANI, 2013b, p. 393).

Esses estudos foram denominados 'tendência crítico-reprodutivista' e Saviani (2013b, p. 393) explica essa denominação, argumentando que

> Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma *tendência crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

A partir dessas considerações do autor e dos discursos dos interlocutores deste estudo, a escola reproduz a sociedade de classes, reforçando o modo de produção capitalista e com ele acentuando a discriminação e a repressão. Saviani discute, em um dos textos da obra "Escola e Democracia" (2012), sobre as principais teorias da educação, destacado que, para a pedagogia tecnicista, a pessoa improdutiva é marginalizada, pois ameaça a estabilidade do sistema. A educação contribui para a superação da marginalidade quando forma pessoas que colaboram para o aumento da produtividade da sociedade, treinando para que sejam capazes de executar as muitas e variadas tarefas demandadas pelo sistema social. De acordo com as reflexões do autor, o central nessa pedagogia é o "aprender a fazer" (SAVIANI, 2012, p. 14). No entanto, inicia-se um processo de estudo e crítica a essa escola, propondo a análise da estrutura socioeconômica, a fim de explicar as questões educacionais inseridas no sistema capitalista.

Saviani (2012, p. 16), ao retratar a visão crítico-reprodutivista, considera que três teorias foram melhores elaboradas e que tiveram maior repercussão. São elas: 'teoria do sistema de ensino como violência simbólica', 'teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE)' e 'teoria da escola dualista'. Em relação à primeira teoria, Saviani (2012), baseando-se na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron, explica que o sistema de relações de forças simbólicas tem o papel de reforçar as relações de força material entre grupos ou classes que estruturam a sociedade. A dominação econômica exercida pela classe dominante sobre as classes dominadas corresponde

à violência simbólica. Aqueles buscam impor sua cultura, arbitrariamente, a estes através da ação pedagógica.

Em relação ao discurso dos interlocutores da pesquisa, compreendo que o trabalho do professor, em alguns tempos e espaços esteve orientado para a imposição de hábitos e costumes da sociedade burguesa, em detrimento da cultura das classes dominadas. A Interlocutora A aborda em seu discurso uma situação que pode estar relacionada a essa imposição. Ele comenta

> **Eu pegava a turma de Biologia, mandava elas fazerem trabalhos de saúde, na comunidade. Acredita que eu levei de carro, o meu marido, carregando as alunas, de carro. Fomos para uma vila, Vila Kenedi, de noite,** apresentamos a Vila Kenedi. Todo mundo ficou louca. Eu estava fazendo Belas Artes e eu nem tinha tempo para Belas Artes. E a Ellen Rolim era das Belas Artes e no outro dia ela disse: "Por isso, que tu não podes estudar piano. Tu sais fora do horário e vai nas vilas". Até hoje, eu lembro daquelas alunas que iam nas vilas comigo. Tu vê, **que coisa linda? E o pessoal empolgadíssimo, porque tralhamos com Higiene e foi lindo, lindo, lindo. Até hoje me lembro disso, mas foi muito sacrificado** (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

Há necessidade de vincular o trabalho pedagógico, realizado como professora, a um trabalho social. A professora precisava dispor de recursos próprios e de tempo extra, para desenvolver seu trabalho de extensão junto às comunidades carentes. Atualmente, essa situação é bastante recorrente, já que as escolas públicas, de modo geral, não possuem recursos para realizar trabalhos de extensão e mesmo de pesquisa. Na maioria das escolas, o trabalho restringe-se ao ensino, e mesmo assim, de forma precarizada.

A jornada de trabalho do professor é outro aspecto presente no discurso da Interlocutora que entendo ser um ponto importante de reflexão. De acordo com os estudos de Oliveira e Vieira (2012, p. 167), "a ampliação da jornada de trabalho pode ser analisada como um elemento que resulta na intensificação[33] do trabalho. Trata-se de um aumento das horas e da carga de trabalho sem qualquer remuneração". Desse modo, o trabalho do professor realizado fora da escola não é contabilizado na sua jornada de trabalho e, desse modo, não é remunerado. Essa situação acontece porque o trabalho pedagógico é entendido como aquele realizado entre quatro paredes da sala de aula. Não há um entendimento pelos governantes que o trabalho

[33] Outros aspectos relacionados à intensificação do trabalho do/a diretor/a escolar serão discutidos no item *4.3.1 Neoprodutivismo e suas variantes: impactos na gestão da escola pública.*

pedagógico envolve questões de planejamento, avaliação, gestão, estudo, pesquisa, orientação e envolvimento com a comunidade externa, entre outros aspectos. Em relação ao discurso da Interlocutora A, o trabalho realizado com suas alunas, nas comunidades carentes, externa às quatro paredes e à escola, precisou ser realizado fora da jornada de trabalho regular e não foi remunerado, causando prejuízos em outros aspectos de sua vida cotidiana.

Para além dessa discussão, entendo que o trabalho desenvolvido pela Interlocutora A e por suas alunas nas comunidades mais carentes de Santa Maria constitui-se em um trabalho voltado para a precariedade da vida social e torna-se importante para os sujeitos daqueles espaços, pois levam informações que podem alterar seus hábitos de higiene, oferecendo-lhes melhores condições de vida. No entanto, entendo que este trabalho não está pautado na transformação social, pois foram atividades práticas isoladas desvinculadas de uma base teórica, com o objetivo de transmitir a estes sujeitos hábitos considerados adequados pela classe dominante. Não se deseja desvalorizar o trabalho da Interlocutora, mas questioná-lo, analisá-lo de modo crítico. Surgem as seguintes reflexões: este trabalho aproxima-se de um trabalho social, realizado por uma pessoa externa à comunidade, que teve acesso à educação, por isso, considerada pela sociedade como alguém “mais culto” e “detentor do conhecimento”; a professora cumpre uma tarefa social de informar àqueles sujeitos “desapropriados de saberes”, carente de educação, de políticas públicas, abandonados pelo Estado, ressaltando que o modo como reproduzem sua existência é “equivocado”. No entanto, neste trabalho descrito pela Interlocutora A, não há uma problematização no tocante à situação na qual esses sujeitos se encontram, apenas uma transmissão de conhecimentos sobre questões de higiene, reforçando a diferença entre os hábitos e costumes de duas classes antagônicas.

Saviani (2012) ressalta que a educação reproduz as desigualdades sociais, pois a partir da reprodução cultural, a educação contribui para a reprodução social. Portanto, aqueles que não possuem capital econômico, nem capital cultural serão marginalizados socialmente e a educação, segundo o autor, reforça a marginalidade. Diferencia-se aqueles sujeitos que detém o conhecimento daqueles que não tem.

A segunda teoria que teve maior repercussão, neste período estudado, refere-se à teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE). Foi Althusser que, inicialmente, analisou a escola como um AIE, caracterizando-os como sendo “[…] cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma

de instituciones distintas y especializadas" (ALTHUSSER, 1969, p. 14). Para o autor, integram os aparelhos ideológicos do Estado as instituições religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, sindicais, da mídia, culturais. E Althusser diferencia os aparelhos ideológicos e repressivos do Estado em sua perspectiva de atuação: "[...] el aparato represivo de Estado funciona mediante la violencia, com tanto que los AIE funcionan mediante la ideologia" (ALTHUSSER, 1969, p. 15). Porém, ambos, em suas diferentes ocorrências, atuam por meio da violência e da ideologia. E Althusser ainda esclarece que

> Consiste en que el aparato (represivo) de Estado, por su cuenta, funciona masivamente con la represión (incluso física), como forma predominante, y sólo secundariamente con la ideología. (No existen aparatos puramente represivos.) Ejemplos: el ejército y la policía utilizan también la ideología, tanto para asegurar su propia cohesión y reproducción, como por los "valores" que ambos proponen hacia afuera (ALTHUSSER, 1969, p. 16).

Para Althusser, nas sociedades capitalistas contemporâneas, os aparelhos ideológicos do Estado assumem lugar privilegiado, inclusive por serem em grande quantidade e atuarem de modo coeso, sob o ponto de vista ideológico, com destaque para a escola, que o autor considera como sendo "[…] el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante […](ALTHUSSER, 1969, p. 21).

A partir dessas reflexões propostas por Althusser, Saviani (2012) defende que a classe trabalhadora, como um todo, é marginalizada, pois é expropriada pelos capitalistas. Reforça-se, dessa forma, a luta de classes, mas sem êxito para a classe trabalhadora. A escola, como aparelho ideológico, comanda o funcionamento do aparelho escolar, inculcando nos estudantes a ideologia burguesa, recalcando a ideologia do proletariado. Além disso, essa escola tem como objetivo formar trabalhadores conformados capazes de aceitar como natural e inevitável sua condição.

No entanto, avanço nessa discussão de escola como Aparelho Ideológico, aproximando-me das argumentações de Frigotto (2010c) defendidas em sua obra *A produtividade da escola improdutiva*, especificadamente, quando examina as relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista. O autor faz uma crítica à

tese de Claudio Slam[34] (1980), que liga de maneira direta e mecânica a educação ao processo de desenvolvimento capitalista. Frigotto (2010c), a partir da crítica, defende a ideia de que a escola, apesar de estar inserida na sociedade capitalista, pode superar as relações sociais capitalistas. Este autor argumenta que

> [...] a escola que não é por natureza capitalista no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital (FRIGOTTO, 2010c, p. 35).

A partir dessa análise, o autor procura observar quais as mediações que a prática escolar, em momentos históricos diferentes e em realidade específicas, realiza nas práticas sociais e com a prática da produção material (FRIGOTTO, 2010c, p. 157). A escola, apesar de, como Althusser (1969) defendeu, estar relacionada às questões ideológicas, não se pode deixar de analisá-las como um lugar da contradição, da luta entre as diferentes classes sociais, no qual é possível haver ruptura com os interesses capitalistas.

A terceira teoria apresentada por Saviani refere-se à escola dualista. A partir de seus estudos das obras de C. Baudelot e R. Establet, o autor defende que a escola é dividida em duas grandes redes, correspondentes “à divisão da sociedade capitalista em duas classes: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 2012, p. 24). Nesse contexto, a escola tem a missão de impedir que a ideologia do proletariado se desenvolva e impedir a luta revolucionária. Por isso, a escola não se constitui como um instrumento de equalização social. Pelo contrário,

> [...] é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas à referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento operário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (SAVIANI, 2012, p. 28).

Essas reflexões propostas auxiliam a pensar a educação brasileira, atualmente: será que a educação, nos ambientes escolares, está a serviço da ordem social dominante do capital, que aliena e controla os sujeitos? Em que medida a educação

---

[34] A tese defendida por Cláudio Slam foi publicada no Livro *Escola e Trabalho*, em 1980. Frigotto (2010c) parte dessa obra, a fim de demonstra que Slam restringe, de forma simplificada, à escola, no interior do processo de produção capitalista, uma função política e ideológica.

atual brasileira é diferente daquela do período que prevaleceu a Pedagogia Tecnicista? No que se refere a isso, Mészáros (2008), em sua obra *A educação para além do capital*, na qual discute sobre os limites e os equívocos das visões liberais da educação, defende que independente do tempo que os sujeitos frequentem as instituições formais de educação, eles devem ser levados a aceitar "os princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas" (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). A educação formal tem como uma das funções tornar os sujeitos conformados, alienados e reprodutores da lógica capitalista. É uma educação que está preocupada com a formação de força trabalho, com o objetivo de torná-la mais adequada e compatível com as novas funções no mercado de trabalho.

Nesse contexto, no que se refere à Administração Escolar, destaco que a administração da educação brasileira, desde seu surgimento, se organizou de acordo com as características da administração de empresas, adaptando as teorias voltadas ao trabalho na empresa capitalista para o trabalho na escola. Ao discutir a relação entre a administração escolar e a administração de empresa, Rosar (2012, p. 63) destaca que

> Enquanto a administração de empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a administração escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a administração escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresa, o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação.

De acordo com as argumentações da autora, a administração escolar baseou-se em teorias da administração de empresas, que são elaboradas a partir do modo de produção capitalista e que visam o êxito das empresas na sociedade orientada pelo capital. A escola sistêmica, caracterizada a partir da teoria geral dos sistemas, reúne os estudos orientados para as questões referentes à "otimização do processo de tomada de decisões por meio da aplicação dos modelos matemáticos e estatísticos nas atividades de planejamento e execução" (ROSAR, 2012, p.77). Cabe à educação proporcionar treinamento para que seja possível a execução das diversas tarefas demandadas pelo sistema social. Com isso, "generaliza-se o modo de organização na sociedade capitalista que é legitimado pelas teorias da administração que buscam

comprovar que este é o modo mais correto e adequado de organizar e administrar" (ROSAR, 2012, p. 69).

Por sua vez a administração escolar sofreu influência da escola sistêmica. Quanto a essa discussão, Rosar (2012), pautando-se em estudos de Myrtes Alonso (*O papel do diretor na administração escolar*, 1976), defende que por trás da concepção sistêmica pode-se constatar a ideia de manutenção do *status quo*, apesar de apresentar como características a flexibilidade e a tendência para a inovação. Percebo a contradição, que, segundo Rosar (2012, p. 81), existe, "pois não há, como pretende a abordagem sistêmica, uma integração entre todos os sistemas que compõem o sistema social maior, pois a base concreta das relações sociais na sociedade capitalista está fundada no antagonismo das classes sociais".

Com base nessas discussões, ressalto que as questões relacionadas à administração escolar estão relacionadas ao contexto econômico, político e social e são determinadas pelas exigências do capital. A administração escolar cumpre, em diversas situações, uma função ideológica, reproduzindo relações sociais de dominação e de exploração, próprias do modo de produção capitalista e pautando-se em parâmetros de eficiência e de produtividade próprios da administração de empresas.

No entanto, busco, a partir desse estudo, construir argumentos que levem à compreensão de que a gestão escolar, de modo geral, e o trabalho do/a diretor/a podem ser meio de luta para a construção de um novo projeto de educação. Esse trabalho pode ser produzido a partir da contradição daquilo que está posto, promovendo a transformação social.

4.1.1 - O Estado Militar: influências nas relações sociais e no Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB

O Estado Militar, iniciado em 1964, exerceu total influência sobre a fase da Pedagogia Tecnicista, orientando as decisões e as políticas públicas, no sentido de garantir o avanço dos processos de urbanização e de industrialização do país. O Brasil desenvolveu-se em ritmo acelerado, neste período de ditadura, e passou a ser considerado uma das potências emergentes. Em relação ao Regime Militar, Amarilio Ferreira Jr. e Marisa Bittar, em seus estudos que pretendem examinar a ideologia

tecnocrática subjacente à educação brasileira durante a vigência do Estado Militar (1964-1985), discutem que

> Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no proscênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas (2008, p. 335).

Com base nesse movimento político, é elaborada a Lei Nº 5692/1971[35], de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, e que reformava o antigo ensino primário e médio. A preocupação com esses níveis de ensino previa conter a demanda pelo ensino superior, que era foco da política educacional do regime militar. A partir desta lei, o segundo grau[36] foi totalmente direcionado para os interesses do mercado de trabalho, pois, neste nível de ensino, havia a obrigatoriedade da profissionalização. Um exemplo disso, pode ser observado a partir da análise do Artigo 5º da Lei 5692/71, que prevê que, para o segundo grau, deve-se predominar a parte de formação especial, que tem como objetivo a habilitação profissional. Esta lei, ainda no mesmo artigo destaca que a formação especial de currículo “será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista dos levantamentos periodicamente renovados” (Lei 5692/1971, Artigo 5º, Parágrafo 2, alínea b).

Saviani (2008), no que se refere ao legado educacional do Estado Militar, argumenta que

> [...] foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de

---

[35] Esta lei foi elaborada no governo de Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974) durante a gestão do Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho.

[36] Atual Ensino Médio

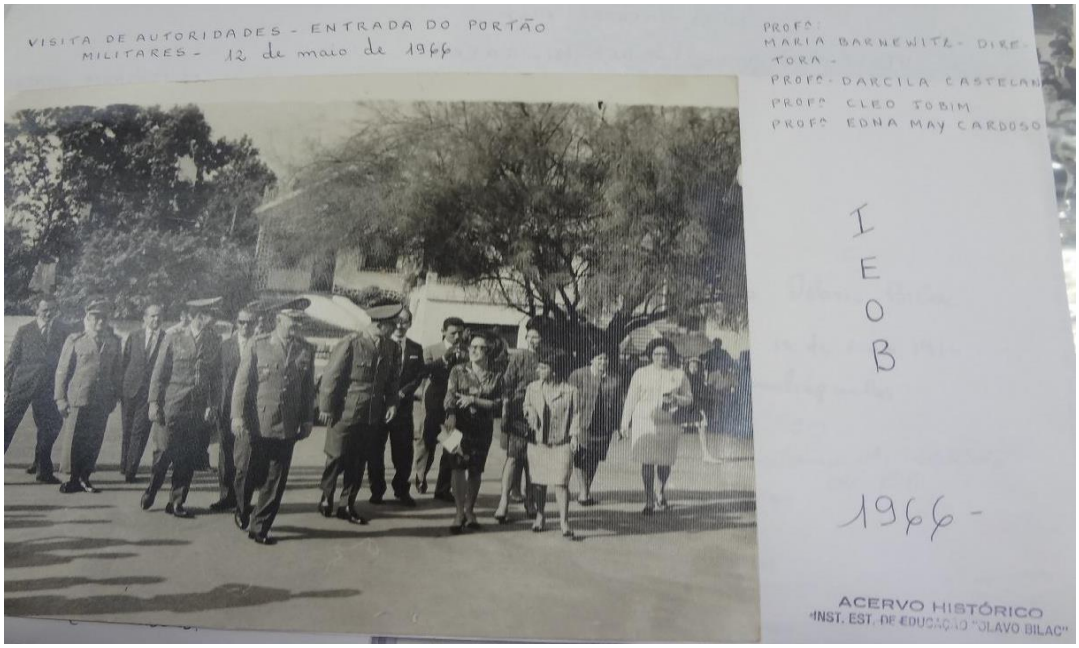
> trabalho. Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008, p.298).

Essa tendência produtivista foi amplamente difundida em todo o país, a partir da Lei 5.692/71, a qual transformou a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial. A educação brasileira no período militar, de forma específica, esteve voltada ao mercado de trabalho, à formação de força de trabalho especializada para atender aos interesses da classe dominante, aos interesses daqueles que detinham os meios de produção.

Ao discutir acerca do discurso político sobre a educação no Brasil autoritário, Germano (2008) defende que neste período era levada em consideração a preparação de força de trabalho para o mercado. Além disso, não havia nessa escola tempo e espaço para a cultura humanística e para a cidadania. “Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais” (GERMANO, 2008, p. 329). Considero, com isso, que não havia na escola espaços para contradições e que o trabalho pedagógico harmonizou-se com o regime vigente, em virtude da forte repressão política e militar.

No IEEOB, esse contexto não era diferente. A presença de militares, nesse período, era constante nas instituições escolares. Essa presença tinha como objetivo controlar, garantir a orientação militar, presente no período. A imagem 02 evidencia as relações entre os militares e a escola, pois apresenta a visita de autoridades militares do ao de 1966 ao Instituto. Além dessas autoridades, é possível observar a diretora e três professoras, recepcionando-as no portão de entrada do IEEOB.

Imagem 02 – Visita dos militares ao IEEOB, no ano de 1966



Fonte – Acervo Histórico Olavo Bilac (1966), (Pasta AHOB – nº 145).

Além disso, a Interlocutora A, que foi diretora do IEEOB no período de 1974 a 1981, estabeleceu, portanto, relação social com os militares, destacou que

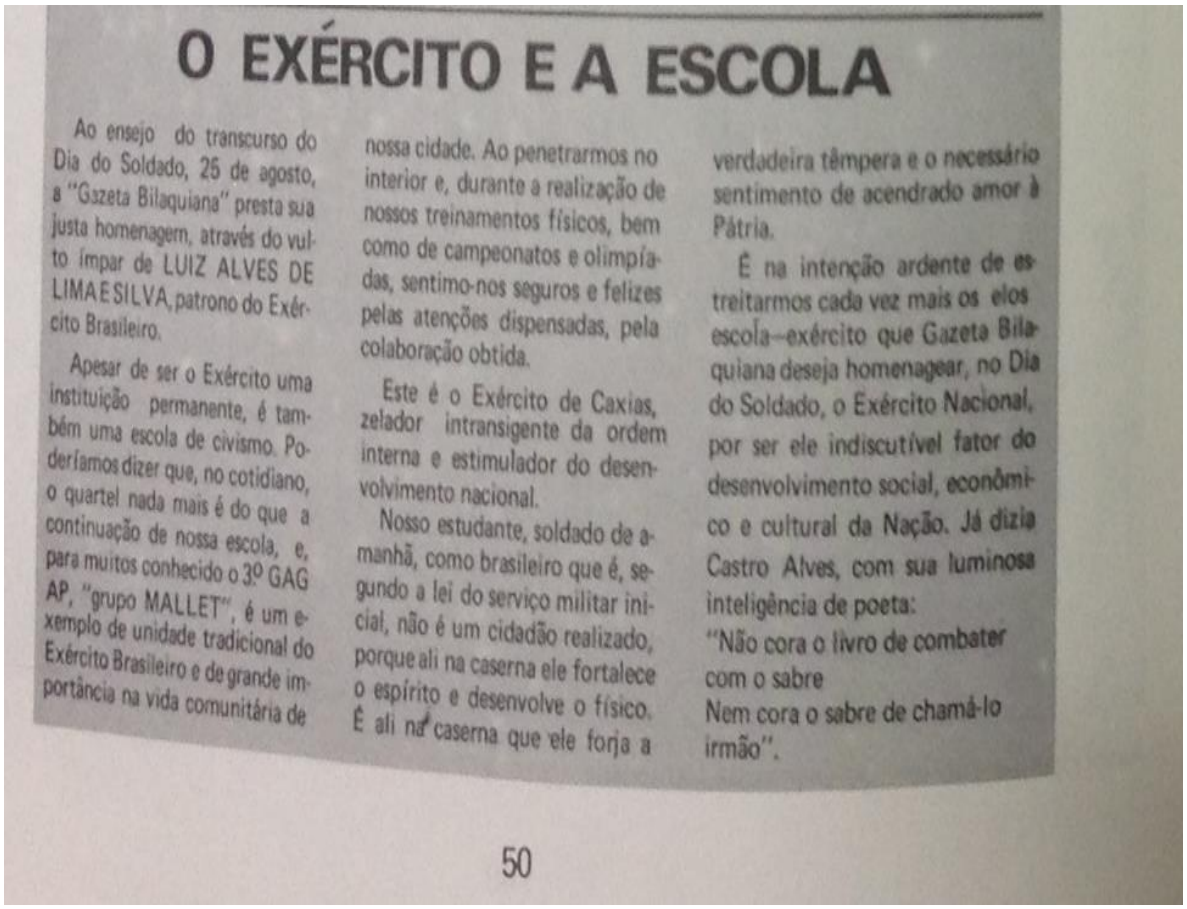
> **Os soldadinhos vinham lá**. **O prefeito Pfeifer e o quartel mandavam segurança, quando a gente pedia, prontamente, a gente recebia (...). A escola tinha uma grande ligação com a Brigada Militar, nem lembro porque, mas sempre que precisávamos, eles nos ajudavam.** Com o Exército também. No exército nós tivemos aquele Coronel Lima, **que morava na Presidente**. Aquele nos ajudava muita na Feira Bilaquiana. (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

Em seu discurso a professora destaca, mesmo afirmando que não lembra o motivo, a relação social que foi estabelecida entre ela, como diretora, e os militares, denominando-os de “soldadinhos”. Toda vez que se tornava necessário, ela sabia que podia contar com o apoio do Exército para auxiliar em seu trabalho na direção do Instituto. O apoio era para a escola, como instituição de ensino, no entanto a interlocução se dava entre o coronel e a diretora. Entendo que a proximidade com os militares, principalmente com o alto escalão, era grande, visto que o Coronel colaborava na Feira Bilaquiana, que ocorria anualmente no Instituto. Isso reforça o entendimento de que os militares frequentavam a instituição, procurando estabelecer relações sociais muito próximas com os diretores e com a comunidade escolar. Essas

relações interessavam a eles, já que era preciso conhecer todos os acontecimentos naquele espaço, mantendo o controle também sobre a educação.

O exército esteve presente em um dos momentos significativos da história do Instituto, que foi a comemoração dos seus 75 anos. No livro produzido com o objetivo de comemorar estes 75 anos do Bilac, há uma homenagem ao Exército Brasileiro (Imagem 03).

Imagem 03 - Texto publicado no caderno em comemoração aos 75 anos do IEEOB, no ano de 1976, sob a direção da Interlocutora A



O EXÉRCITO E A ESCOLA

Ao ensejo do transcurso do Dia do Soldado, 25 de agosto, a "Gazeta Bilaquiana" presta sua justa homenagem, através do vulto ímpar de LUIZ ALVES DE LIMA E SILVA, patrono do Exército Brasileiro.

Apesar de ser o Exército uma instituição permanente, é também uma escola de civismo. Poderíamos dizer que, no cotidiano, o quartel nada mais é do que a continuação de nossa escola, e, para muitos conhecido o 3º GAG AP, "grupo MALLET", é um exemplo de unidade tradicional do Exército Brasileiro e de grande importância na vida comunitária de nossa cidade. Ao penetrarmos no interior e, durante a realização de nossos treinamentos físicos, bem como de campeonatos e olimpíadas, sentimo-nos seguros e felizes pelas atenções dispensadas, pela colaboração obtida.

Este é o Exército de Caxias, zelador intransigente da ordem interna e estimulador do desenvolvimento nacional.

Nosso estudante, soldado de amanhã, como brasileiro que é, segundo a lei do serviço militar inicial, não é um cidadão realizado, porque ali na caserna ele fortalece o espírito e desenvolve o físico. É ali na caserna que ele forja a verdadeira têmpera e o necessário sentimento de acendrado amor à Pátria.

É na intenção ardente de estreitarmos cada vez mais os elos escola–exército que Gazeta Bilaquiana deseja homenagear, no Dia do Soldado, o Exército Nacional, por ser ele indiscutível fator do desenvolvimento social, econômico e cultural da Nação. Já dizia Castro Alves, com sua luminosa inteligência de poeta:

"Não cora o livro de combater com o sabre
Nem cora o sabre de chamá-lo irmão".

50

Fonte – Acervo Histórico Olavo Bilac (1976), (Pasta AHOB – nº 53).

Este texto publicado tinha como objetivo homenagear o Exército Nacional em virtude do Dia do Soldado. De acordo com este discurso, havia o entendimento de que o quartel é a continuação da escola e era essencial no auxílio da realização de treinamentos físicos, campeonatos e olimpíadas da escola. O IEEOB buscava com isso, estabelecer relações sociais estreitas com o exército brasileiro com sede em Santa Maria. Cabe destacar que havia o entendimento de que a escola deveria formar de acordo com a filosofia do exército, já que o estudante do Bilac seria o soldado no

futuro. Além disso, entendia-se, de acordo com este discurso publicado, que o Exército era “um fator de desenvolvimento social, econômico e cultural da Nação” (Acervo Histórico Olavo Bilac (Pasta AHOB – nº 53). É possível considerar, com isso, que a trabalho pedagógico desta instituição de ensino estava de acordo com a ideologia política, social e econômica em vigor neste período.

Cabe ressaltar que esta relação com os militares vai além do período ditatorial. Na mesma perspectiva que argumenta Saviani (2008), A interlocutora E, que trabalhou como diretora do Bilac nos anos de 1997 a 2001, período que, conforme a periodização construída por Saviani (2013b) prevaleceu o neoprodutivismo (1991-2001), comentou que no ano que o IEEOB completou 100 anos “nós conseguimos com o quartel a mão-de-obra para pintar o Bilac” (INTERLOCUTORA E).

O Interlocutor G, que trabalhou como diretor nos anos de 2009 a 2012, comentou que considera importante o resgate de valores que, de alguma forma, possuem relação com o período militar, quais sejam: execução do Hino Nacional, hasteamento da Bandeira Nacional, hora cívica, civismo, patriotismo. Segundo ele,

> **Outro resgate importante que nós fizemos e do qual me orgulho é que existe uma lei federal que exige a execução do hino nacional uma vez por semana pelas instituições de ensino e ninguém cumpre isso**. Na época nós resgatamos isso. **Toda sexta-feira, existia o hasteamento e a hora cívica,** pela área responsável por isso e a tarde o arriamento. Inclusive era tão interessante que **toda vez que nós íamos fazer a hora cívica e a execução do hino os prédios que ficavam ao redor do Instituto normalmente ficavam cheios de pessoas nas sacadas assistindo. Um resgate do civismo e do patriotismo que está simplesmente jogado no lixo** (INTERLOCUTOR G, grifos da autora).

Mesmo após mais de duas décadas do fim da ditadura, os militares ainda desempenhavam um papel de apoio importante no Instituto e os valores dessa fase ainda são valorizados e considerados importantes para a educação, não apenas pelos professores, como também pela comunidade externa, já que esta acompanhava a hora cívica da sacada de seus prédios. Apesar do fim da Ditadura Militar, o seu legado segue interferindo na educação brasileira e no trabalho pedagógico dos professores, de modo geral, e dos diretores/as de modo particular, através de políticas públicas que retomam questões como, por exemplo, o civismo e o patriotismo, sem analisá-los criticamente, sem analisar os sentidos atribuídos a eles pelas diferentes classes sociais ao longo da história do Brasil.

Outra questão que influenciou as políticas públicas educacionais no Brasil, no período da Ditadura Militar, foi a entrada no país das empresas americanas. Esse fator fez com que se reproduzisse o modelo organizacional dessas empresas na área educacional, para preparar força de trabalho para atendê-las e de elevar a produtividade do sistema escolar. A educação estava a serviço das grandes empresas internacionais, formando trabalhadores moldados de acordo com seus interesses capitalistas. Saviani (2013b, p. 369) argumenta que

> Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógico que podemos sintetizar na expressão 'pedagogia tecnicista'.

O modelo fordista estava relacionado à instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia pesada de base fixa. Ao mesmo tempo, adotava métodos tayloristas caracterizados pela racionalização do trabalho; pela produção em série, em larga escala; pela acumulação de estoques, pelo controle dos corpos. Cabia, nesse contexto, à escola formar força de trabalho para ocupar postos de trabalho já definidos, assegurando a competitividade das empresas e o aumento da riqueza social e da renda individual. Além disso, a escola deveria dedicar-se ao controle dos corpos e dos tempos, adaptando o estudante ao mercado de trabalho, que exigia estas características do trabalhador. Tem-se, na escola, a fragmentação dos conhecimentos, a divisão do trabalho evidenciada através da hierarquização, o enfileiramento das carteiras e tempos muito bem determinados.

O discurso da Interlocutora A corrobora essa perspectiva de organização racional do trabalho. De acordo com ela, o seu trabalho esteve voltado às questões administrativa e organizacional

> Eu tinha loucura por uma **estrutura organizacional** que fosse luminosa. Eu fiz um quadro luminoso e quando o Secretário da Educação, Airton Vargas, veio na escola explanei o **sistema organizacional**. Todo organograma organizacional da escola. **E aquilo a gente seguia à risca**. [...] Isso eu acho muito importante, a construção do sistema organizacional (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

A Interlocutora A orgulha-se de ter construído o organograma do Instituto, pois entende que ele é fundamental para o trabalho que era desenvolvido ali. No entanto, não bastava ter construído esse sistema, era preciso que o Secretário da Educação, daquele período, o aprovasse, pois o trabalho da diretora estava submetido aos

interesses do Governo Estadual. O trabalho do/a diretor/a precisava dessa aprovação, constantemente. Buscava-se, a partir do trabalho do/a diretor/a escolar, e com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a reordenação do processo educativo, com o objetivo de torná-lo objetivo e operacional, atendendo ao "mercado de trabalho" e ao cenário político e econômico brasileiro. Saviani (2013b, p. 381) discute essa relação entre o trabalho fabril e o trabalho pedagógico presente na pedagogia tecnicista, afirmando que na produção fabril

> [...] é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na mesma parcela. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

Diante desses objetivos, buscou-se mecanizar o processo educacional, organizar racionalmente os meios, colocar em segundo plano o trabalho dos professores e dos estudantes, relegando-os a meros executores de planejamentos pré-estabelecidos por especialistas tidos como neutro e imparciais. Era preciso "seguir à risca" a estrutura organizacional, que fragmentava o trabalho e impedia que houvesse interferência no trabalho do outro. A escola organizava-se em torno de processos burocráticos, pois entendia-se que cada um deveria fazer exatamente aquilo que estava determinado nas instruções, racionalizando o processo. Isso fez com que o trabalho pedagógico se tornasse fragmentado, compartimentalizado, ritualizado, o que favorecia o controle, realizado a partir do preenchimento de formulários.

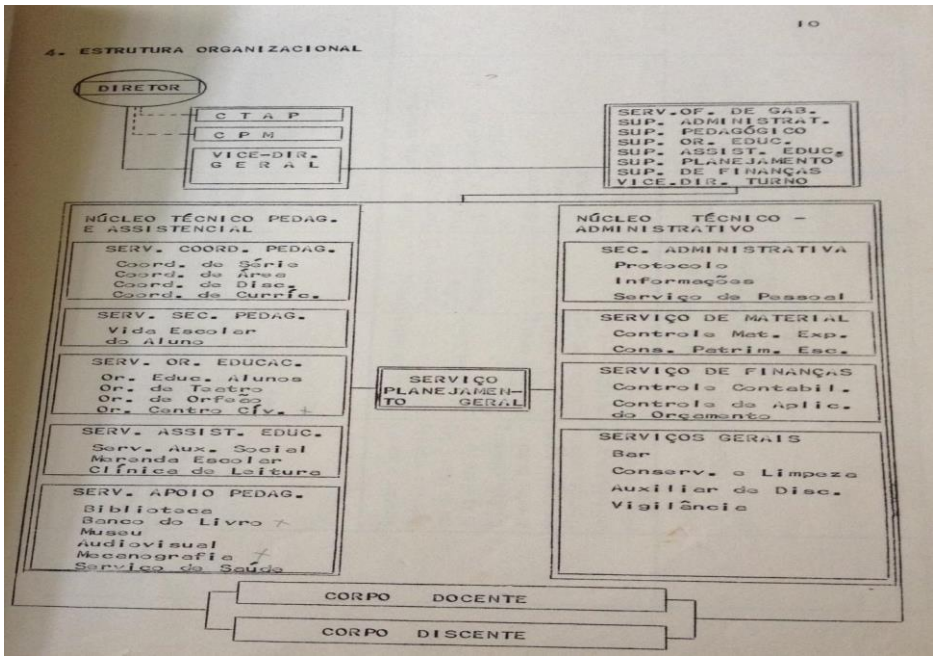
4.1.2 – O lugar dos sujeitos no processo de planejamento escolar

O planejamento escolar está relacionado a ações e procedimentos que dizem respeito à tomada de decisões quanto aos objetivos da instituição escolar. Atualmente, entende-se que o planejamento pressupõe que os sujeitos envolvidos analisem a realidade escolar, produzindo um plano que esteja de acordo com as necessidades reais e concretas daquele espaço escolar.

No entanto, na fase de 1969 a 1981, durante a qual prevaleceu no Brasil a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013b), os planejamentos produzidos no Instituto de Educação Olavo Bilac eram hierarquizados, fragmentados e não eram produzidos com a participação da comunidade escolar. Nos Planos Gerais constavam a função de cada setor, bem como seus objetivos, atividades que deveriam ser realizadas, os Recursos Humanos e Materiais e o período de realização de cada atividade. Cada função deveria trabalhar, cumprindo as metas estipuladas, neste planejamento inicial. Posteriormente, no final de cada ano, deveriam produzir relatórios de prestação de contas, informando sobre cada uma das atividades que lhe foi atribuída no início do ano.

Além disso, estes planos especificavam as atribuições de cada uma das funções presentes na escola. Em relação ao diretor escolar, constava, entre outras funções, a de “garantir o bom andamento e organização da escola, tendo em vista ser o IEOB considerado entre as maiores escolas e por ter configuração especial por formar o aluno para o Magistério” (Plano Curricular do ano de 1979 - Documento do Acervo Histórico Olavo Bilac - AHOB Nº 49). A Imagem 04 corrobora esta discussão e auxilia na produção de conhecimentos a respeito do trabalho do diretor e de sua relação com os demais sujeitos da escola.

Imagem 04 – Organograma do IEEOB, conforme Plano Curricular de 1979



Fonte: Documento do Acervo Histórico Olavo Bilac, AHOB Nº 49 (1979).

A partir desses dados, entendo que havia fragmentação e burocratização no trabalho escolar além de relações hierarquizadas. Quanto ao diretor, ele aparece no topo da estrutura organizacional e seu trabalho tem como objetivo garantir a execução do planejamento inicial, apresentando as características de um trabalho burocratizado, fragmentado e orientado para o controle do trabalho dos demais servidores. Em referência à burocratização do sistema escola, Rosar (2012) argumenta, com base nos estudos de Poulantzas (1977, *Poder Político e classes sociais*, p. 328), que, na sociedade capitalista, a articulação entre o Estado e a economia é mediatizada por um 'sistema específico de organização de funcionamento interno do aparelho de Estado' (ROSAR, 2012, p. 163).

Cabe destacar que os corpos docente e discente estão na parte mais inferior da estrutura, demonstrando sua posição inferior em relação à participação nas decisões do cotidiano da escola. Em relação a esse aspecto da participação na elaboração do planejamento escolar anual, a Interlocutora A descreveu a maneira como eram elaborados

> Eu fazia assim, **quando nós entrávamos em férias, eu ia para praia e levava um monte de coisas. Eu não tinha férias, porque lá eu planejava todo o ano seguinte.** Depois a minha coordenadora geral, Sandra Arruda, que para mim é a maior Supervisora do mundo e que era muito boa em planejamento também, analisava o que eu tinha feito. Então, quando eu chegava ela dizia: "agora vamos fazer o encontro**". E eu deixava com ela tudo o que eu tinha pensado e dizia: "modifica o que tu quiseres**". E ela aproveitava aquelas coisas. Eu dizia: "arruma como tu quiseres, **eu sou administradora, eu trago as ideias e tu vais colocando**" (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

Diante desse discurso, é possível perceber que a participação dos sujeitos da escola, na elaboração destes documentos, se dava de maneira restrita. Poucos participavam da elaboração do planejamento educacional, poucos eram ouvidos, no entanto, ao mesmo tempo, todos os professores deveriam seguir aquilo que estava determinado no planejamento. Essa característica corrobora o período histórico vivenciado, que não procurava ser democrático. Pelo contrário, era autoritário e poucos determinavam como todos deveriam trabalhar. No entanto, essa situação ainda está presente no contexto escolar e baseia-se na "ideologia da competência técnico-científica, isto é, na afirmação de que quem possui conhecimentos científicos e técnicos está naturalmente dotado de poder de mando e de direção" (CHAUÍ, 2012, p. 154). As relações estabelecidas podem ser caracterizadas como impositivas,

restritas a um grupo considerado “dotado de conhecimentos técnicos e científicos”, impedindo a “vivência do direito à participação” (CHAUÍ, 2012, p. 154).

Em relação à legislação educacional, a Lei 5692/1971, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 33, ressalta a formação dos especialistas de educação. De acordo com especificava a lei, “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Cabia a estes especialistas, os quais eram autorizados devido a sua formação, realizar o planejamento escolar. Os demais sujeitos, por não ter a formação técnica exigida, não participavam do planejamento, nem tão pouco eram permitidos a questionar as decisões. Mesmo que houvesse alguém que ousasse questionar, ou que desejasse ajudar a solucionar algum problema, era logo desestimulado. O discurso da Interlocutora A corrobora essa discussão, quando destaca que

> A mudança do nome do Instituto nos preocupou muito. E uma professora antiga, a Marlene Knafkus, era muito tradicional na escola. Ela veio no gabinete e disse: “Eu estou notando que vocês estão com problema sério, vocês não conseguem nem sair do gabinete. Dividam conosco”. Eu disse: “**Não concordo, porque vocês tem que se preocupar com o aluno, com a sala de aula, com o que vocês vão trabalhar com os alunos. Vocês não podem se preocupar com Direção, parte administrativa. Isso é nosso. Isso nós temos obrigação de resolver e vamos resolver. Não se preocupe**” (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

Havia o entendimento de que os professores que compunham a direção (diretor/a e equipe diretiva) eram os únicos responsáveis pela resolução dos problemas da escola, pois eram eles que tinham o conhecimento técnico/administrativo necessário para resolvê-los. O trabalho do professor estava relacionado exclusivamente com a sala de aula, com o estudante e não com o planejamento geral da escola, reforçando a centralização de poder de decisão do/a diretor/a, bem como a fragmentação do trabalho e a separação entre os que pensam e os que executam as atividades escolares. Entendo que esta separação entre o planejamento e a execução é prejudicial ao trabalho pedagógico crítico, pois o trabalho do professor não se restringe apenas à mera execução de tarefas pré-determinadas. Pelo contrário, o trabalho pedagógico crítico pressupõe um trabalho

individual, mas também um trabalho coletivo, envolvido e comprometido com um projeto pedagógico planejado por todos os sujeitos da escola.

A discussão sobre a mudança no modo de planejar a educação escolar começou a mudar, a partir da próxima fase que corresponde aos anos de 1981 a 1991, quando as ideias contra-hegemônicas começaram a ganhar força na educação. Isso pode ser percebido no discurso da Interlocutora E, que foi diretora durante esta fase.

> **Cada cantinho do Bilac tinha uma responsável pedagógica e uma chefe que comandava todas elas, que realiza reuniões periódicas, assessoravam os pais e alunos. Era muito bonito o trabalho.** Sempre que possível eu participava. Tinha alguns dias que eu tinha outras reuniões, na 8 CRE, outras coisas. **Então elas tinham esse poder de comandar e resolver os problemas, mas sempre me informavam**. Sempre eu estava no comando com elas, sempre todo mundo integrado, não era nada isolada. Inclusive as reuniões pedagógicas. **Tinha reuniões integradas de todas as áreas de escola juntos, mas tinha uma coordenadora, porque sendo escola muito grande, não tem como a diretora estar em todos os cantos, todos os dias, todos os momentos.** Então, eu sempre me assessorava de pessoas que eu confiava, lógico, que eram competentes também, faziam um trabalho maravilhoso e éramos bastante unidas e estávamos sempre todo mundo junto. **Na parte administrativa era eu, minha vice-diretora e a gente estava junto, trabalhando junto e sempre por dentro de tudo o que estava na escola, quase 24 horas a gente ficava dentro da escola. Tinha também os vice-diretores de turno, junto com a equipe pedagógica, nós tínhamos reuniões pedagógicas semanais** (INTERLOCUTORA E, grifos da autora).

A relação entre os sujeitos da equipe diretiva era de integração e de confiança, a fim de que fosse possível atender às grandes demandas da escola. Segundo o relato da Interlocutora E, com o objetivo de que todos os esses sujeitos conhecessem o que estava acontecendo no Instituto, em especial, no que se refere às questões pedagógicas, as reuniões eram frequentes. A formação das equipes diretivas contribuíam para a descentralização do poder do/a diretor/a escolar, que precisava delegar a outros sujeitos atividades antes centralizadas. No entanto, esse trabalho coletivo acabou gerando intensificação do trabalho da diretora e de sua equipe, exigindo que permanecessem na escola por um longo período de tempo. No entanto, cabe destacar que as reuniões eram realizadas apenas entre os professores do Instituto. Não há menção da participação de pais, estudantes, enfim, da comunidade escolar, de modo geral, nas decisões referentes à educação.

Já no ano de 1986, foi proposto a reelaboração do Plano Global da Escola, em virtude do momento histórico correspondente à comemoração dos 85 anos do Instituto. A proposta foi de uma construção coletiva, com a participação de toda a

comunidade escolar. Isso pode ser observado na reportagem publicada neste ano no Jornal do Instituto (Imagem 05).

Imagem 05 – Reportagem do Jornal do IEEOB sobre as estratégias de elaboração do Plano Global

blioteca, o incentivo à leitura e à pesquisa.

Todos opinam sobre o tipo de formação

Considerando o momento histórico atual, o IEOB nos seus 85 anos de uma vida laboriosa, sempre a serviço da Educação, fez-se necessária uma mudança na estratégia de elaboração do Plano Global. A Escola, então, se propôs a efetivar este plano de uma forma participativa, abrangendo todos os segmentos da Comunidade Bilaquiana. Para tanto já foram oferecidas oportunidades onde pais, alunos, professores e funcionários tiveram ocasião de expressar seu posicionamento quanto ao tipo de escola, de professor e de formação que desejam.

Depois de realizado este trabalho, as conclusões a que o grupo chegou foram expressas da seguinte forma:

A escola que queremos deve ser:
- Ativa.
- Próxima da realidade.
- Formadora de consciência crítica.
- Com mais espaço físico para melhor atendimento ao aluno.
- Com recursos materiais suficientes para acompanhar a evolução do mundo.
- Voltada para valores humanos perenes que realizem mais o aluno e o professor como pessoa.
- Politizada, porém, apartidária.
- Voltada a integração docente, discente e comunidade num clima de respeito e consideração.
- Que propicie constante atualização a seu corpo docente
- Que adote um sistema de avaliação ajustado às exigências da proposta da escola.

O professor que precisamos deve ser:
- Competente, com visão do mundo atual, senso crítico, responsabilidade e vocação.
- Que cultive valores humanísticos e que acredite que pode contribuir para a transformação da realidade.
- Coerente.
- Acessível.
- Aberto ao diálogo e a crítica de colegas, alunos e pais, num processo de auto-avaliação e retomada de posições.

A formação que desejamos para nossos alunos:
- Humanística, crítica, cristã, inserida dentro da realidade.
- Baseada em valores permanentes e transformadora.
- Integral
- Prática, que vise mais o que o aluno precisa para a vida.

O Plano Global ora em elaboração norteará toda a atividade da escola de 1986 a 1988 e para a conclusão do mesmo, outras reuniões serão realizadas.

Fonte: AHOB – CD13 – Reportagens de Jornais (1986).

Nos anos de 1983 e 1984, os Planos Globais mencionavam que os diretores eram os responsáveis por organizar as reuniões. Por isso, mesmo que esta reportagem não mencione a função do diretor, entendo que essa preocupação em tornar as decisões da escola mais participativas deve-se a uma postura mais democrática do diretor, orientada/influenciada pelo momento histórico brasileiro, pelas políticas públicas e pela reivindicação da comunidade escolar por espaços de participação nas decisões referentes à educação.

Nas políticas públicas educacionais, esse entendimento acerca do planejamento escolar mais participativo começa a se modificar, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Antes disso, na Lei nº 4024/1961, em relação ao planejamento, apenas havia referência aos planos de

educação, planos de ensino (Ensino Superior) e planos de aplicação de recursos. Por sua vez a Lei 5692/1971 menciona o plano do estabelecimento, destacando no artigo 4º que a parte diversificada do currículo deve atender a esses planos, às peculiaridades locais e ainda às diferenças individuais dos alunos. Esta mesma lei destaca, no artigo 53, que cabe ao Governo Federal estabelecer e executar os planos nacionais de educação, sendo que o planejamento setorial da educação deve estar de acordo com as diretrizes e normas do Plano Geral do Governo. Para a concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino devem atender as normas e critérios do planejamento nacional da educação. No entanto, em nenhuma dessas duas leis há menção aos sujeitos que irão participar da elaboração destes planos.

Na LDB nº9394/96, destacou-se a importância da participação de toda a comunidade escolar nas discussões referentes à educação. Os sujeitos responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica aparecem no documento. De acordo com esta normatização é de responsabilidade dos docentes participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, no qual trabalham (Artigo 13) e, a partir de princípios da gestão democrática do ensino público, além dos docentes, os demais profissionais da educação tem direito de participar da elaboração desta proposta. Do mesmo modo, a comunidade escolar e local tem direito de fazer parte dos conselhos escolares, deliberando sobre temas educacionais (Artigo 14). Com isso, abre-se espaço, na legislação educacional, para a participação de diversos sujeitos na elaboração do planejamento escolar. Deixa-se de falar apenas em instituições e passa-se a falar sobre as pessoas, os sujeitos envolvidos com o processo educacional, pois entende-se que a partir da participação coletiva desses sujeitos a escola pode criar condições para resolver seus problemas de maneira mais adequada as suas necessidades reais e concretas. A participação é, então, “um elemento estratégico, uma forma que possibilita administrar – pela negociação, pela busca de consenso ou de hegemonia – as resistências dos próprios agentes internos à instituição” (CABRAL NETO, 2012, p. 266). Assim, a participação pressupõe o estabelecimento de novas e diferentes relações sociais, baseadas no diálogo e na negociação.

No entanto, apesar dos avanços na legislação, há grande desafio no que se refere à implementação desses espaços de participação. Essa implementação, entre outros fatores, passa pela gestão escolar, que pode facilitar ou dificultar a participação da comunidade escolar nas discussões que dizem respeito às questões educacionais,

de modo geral. Além disso, a implementação exige dos gestores a disponibilidade para o diálogo, para o debate, para a negociação. Exige a disponibilidade em gerir as resistências internas e externas de modo a resolver os problemas da escola.

4.1.3 – A relação entre o administrativo e o pedagógico: limites e possibilidades do trabalho pedagógico do/a diretor/a escolar

Durante a produção e análise dos dados, percebi que, em muitas situações, o trabalho do/a diretor/a está voltado para questões burocráticas, administrativas. Diante dessa observação, procuro, nesse item, discutir sobre isso, compreendedo em que medida a dimensão administrativa\burocrática estabelece relação com a dimensão pedagógica.

Para construir a argumentação, apoiei-me em Saviani (2013b), que, em referência à burocratização nos processos da escola, considera que, em especial, na fase do tecnicismo pedagógico (1969 – 1981), ocorreu um crescente processo de burocratização. O autor destaca que “acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente” (SAVIANI, 2013b, p. 383), por isso, era essencial estabelecer instruções sobre como todos deveriam proceder, a fim de que cada um cumprisse as suas tarefas pré-determinadas. Diante dessas questões, o trabalho pedagógico se tornou ainda mais fragmentado.

Além disso, pautei meus estudos em Vásquez (2007, p. 276) que discute, em sua obra *A Filosofia da Práxis*, sobre a “práxis burocratizada”. De acordo com o autor, na prática burocrática ou burocratizada, “os atos práticos nada mais são do que roupagem ou capa com a qual se reveste de uma forma que já existe, como um produto ideal acabado” (VÁSQUEZ, 2007, p. 277). Entende-se que, através da prática burocratizada, por se constituir em uma práxis inautêntica, degradada impede-se a transformação, ou seja, impede-se que se realize a práxis criadora, transformadora do ser humano e do mundo. Com base em Marx e Lênin, Vásquez (2007) defende que

> o burocratismo é um fenômeno próprio de um sistema de governo no qual o Estado se encontra divorciado do povo, e é incompatível não só com todo controle popular de sua atividade, assim como, por essência, com a ajuda dos métodos burocráticos de governo, exclui toda a participação ‘de baixo’ na direção da sociedade (VÁSQUEZ, 2007, p. 278).

Já sobre burocratização na administração escolar, Rosar (2012) argumenta que ela tem como função “permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade” (ROSAR, 2012, p. 175).

Um dos aspectos que ganhou destaque nos discursos dos/as interlocutores/as refere-se à preocupação de todos/as eles/elas com a infraestrutura do Instituto. A Interlocutora A entendia que as reformas, a conservação dos prédios, enfim, a preocupação com as questões relacionadas à infraestrutura significava progresso e desenvolvimento, destacado que teve “sorte” em conseguir dinheiro para as reformas. Ressalto, porém, que a disponibilidade de verbas por parte da Coordenadoria de Educação da época não foi uma questão de sorte, tendo em vista que a diretora era cargo de confiança da Coordenadoria e estava a serviço desta. Entendo que liberar essas verbas para a reforma está mais relacionada à questão política do que à questão “sorte”.

> Eu tive muita **sorte** de conseguir o dinheiro. **Pintamos tudo, reformamos o pavilhão,** que agora está horrível de novo. Então, a primeira coisa, foi isso: reforma de tudo, conservação do prédio (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

Por outro lado, para o Interlocutor B (1981-1991) a reforma dos pavilhões de madeira do Instituto representava muito mais do que progresso, representava a sua preocupação com a segurança de servidores e estudantes

> E outro grande problema que eu encontrei lá foi os pavilhões de madeira do Bilac, que eram construções do tempo do Brizola, as Brizoletas. Eram 5, 6 pavilhões, que estavam em estado de deterioração impressionante. Então, **eu fui consultar o Estado para ver se havia verba para construir, mas eles disseram que no momento não tinha recurso para aquilo ali e que a gente tinha que se virar.** Nós construímos com o dinheiro dos pais. E aquilo foi tão bem feito, tão bem preparado e o pessoal aceitou tanto o desafio, foi tão interessante, que quando nós vimos, estávamos com a obra pronta (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Apesar dessa necessidade urgente de promover a segurança dos sujeitos que frequentavam o Bilac, o Estado não se responsabilizou pela construção de novos pavilhões, com a justificativa de que não tinha recursos para isso, ao mesmo tempo, colocou sobre a direção a responsabilidade de resolver este problema urgente. Esse fato fez com que o diretor trabalhasse intensamente junto à comunidade escolar,

arrecadando verbas e apoio, para garantir segurança a todos. Nessa situação, porém, mesmo o diretor sendo cargo de confiança do governo do estado, não foi atendido em sua solicitação.

Em outro período da historicidade do IEEOB (2001-2017), o trabalho dos/as diretores/as esteve preocupado em exigir que o Estado cumprisse com sua responsabilidade de restaurar o prédio do Instituto. Em seus discursos, a necessidade da ajuda dos pais não é mencionada, como foi no discurso do Interlocutor B. Atualmente, o recurso necessário é muito elevado e não é possível contar com a ajuda dos pais, que são trabalhadores e pertencem à classe menos favorecida, diferentemente, do período no qual o Interlocutor B foi diretor, quando grande parte dos pais eram trabalhadores liberais e pertenciam à classe mais favorecida da sociedade santa-mariense.

> **Em 2010, foi anunciada uma grande reforma para nossa escola e que atualmente está desanunciada**, se é que existe a palavra. Saiu nos meios de comunicação que que Instituto de Educação era uma das prioridades. Não que tenha deixado de ser uma prioridade, mas a gente hoje sabe que a reforma e a restauração dos prédios não é para agora. **A gente se preocupa porque como vão ficar esses prédios que já estão em péssimas condições. A gente consegue manter, fazer paliativos, mas o que precisaria, efetivamente, era essa restauração, essa reforma, que hoje se sabe que não virá.** E o mais crítico é que o projeto da obra já está pronto. Está no departamento financeiro do estado. Seria o momento de agilizar a licitação da obra, propriamente dita, uma vez que está aprovado em todas as instâncias, porque como é tombado historicamente foi preciso passar por todos os órgãos competentes para manter a linha arquitetônica e a gente é com muita tristeza mesmo, que a gente se vê nessa situação agora, sem perspectiva dessa reforma. (INTERLOCUTORA F, grifos da autora)

A situação da infraestrutura a cada ano torna-se mais precarizada, fato que angustia a Interlocutora F. No que se refere à precarização do trabalho docente, Hypolito (2012) argumenta que ela possui relação com as condições de trabalho e dentre outros aspectos envolve as condições materiais de trabalho e entre elas os aspectos físicos. Observo em seu discurso uma frustação com a classe política, que não colabora com a resolução das necessidades do Instituto.

> Cada vez mais, os governos fazem questão de sucatear as escolas, a exemplo do Instituto. São os governos, porque seriam até injusto dizer que foi apenas este governo que está aí que foi o responsável pelos 115 anos de descuido com a nossa escola. São 115 anos de descuido. Então, tu fica pensando o seguinte: a nossa verba é para manutenção, não é para reforma de grande porte. Nós chegamos num ponto que apenas uma reforma, uma restauração de grande porte vai dar condições de trabalho, caso contrário não tem como. Ainda mais nós aqui, que, quando abrimos um buraquinho na

> parede, não sabemos se vai furar um cano, porque é muito antigo. (INTERLOCUTORA F)

Nesse discurso, há um posicionamento crítico da diretora, pois analisa como consciente a atitude do governo em sucatear as escolas públicas. De acordo com ela, o sucateamento está relacionado ao descaso que os muitos governos vem demonstrando com a educação, de maneira geral. O sucateamento seria reflexo disso.

> E na época, frente à própria Coordenadoria, nós tínhamos conseguido uma vitória expressiva que foi a revitalização de todo o Instituto e infelizmente em aspectos políticos, isso não sei porque não saiu do papel. Era para ter começado no segundo semestre de 2012 e não aconteceu. E já estamos em 2017 e não mexeram em nenhum tijolo lá (INTERLOCUTOR G).

Ao analisar os discursos, as fotografias e os documentos disponíveis no Acervo Histórico do Bilac, observo que, com a decadência do prédio e da estrutura física, nota-se a decadência da valorização desse espaço educacional de maneira geral. Não houve preocupação com a manutenção do prédio na mesma medida que não houve preocupação com a educação, com o trabalho dos professores, com o processo educacional.

O trabalho dos/as diretores/as do IEEOB relaciona-se muito a um trabalho manual, administrativo afastado de um trabalho intelectual orientado para as questões pedagógicas. Pretende-se com essa análise reforçar que o Estado não cumpre com suas responsabilidades mínimas com a educação, que são as de manter os prédios públicos em condições seguras. Considero que na sociedade orientada pelo capital, imputam-se sobre os/as diretores/as escolares as responsabilidades burocráticas e administrativas, exigindo deles um trabalho menos preocupado com o pedagógico, com a formação humana, situação esta que pode dificultar a práxis criadora, como descrita por Vásquez (2007).

Kuenzer (2005, p. 82) corrobora essa discussão, ao defender que "o trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral [...] não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão". O trabalho pedagógico ocorre nas relações sociais e produtivas, por isso, disciplina os sujeitos para a vida social e produtiva, de acordo com as características dos processos de produção. Os sujeitos

desse trabalho são transformados em objetos, ao preocupar-se com a formação profissional em detrimento da formação humana, reduzindo-se “a produção de conhecimento escolar em produção de mercadoria, força de trabalho” (FRIZZO et al, 2013, p.558). Além disso, os autores consideram que

> Trata-se de uma escola cujo processo pedagógico revela atendimento às determinações de um mercado que organiza, demanda e gerencia o excedente de mão-de-obra, em acordo com uma lógica de produção voraz, cujo objetivo é reproduzir-se incansavelmente (FRIZZO et al, 2013, p. 558).

Diante dessas características e sob a orientação do capitalismo, o trabalho dos/as diretores/as escolares torna-se fragmentado, precarizado, burocratizado e intensificado, acompanhado essa orientação que exige a formação de trabalhadores flexíveis, competentes e que sejam capazes de se adaptarem rapidamente às novas situações exigidas pelo mercado.

Para que seja possível a transformação do trabalho pedagógico, aproximando trabalho e educação, para além dos interesses do capitalismo, torna-se fundamental superar a divisão do trabalho (manual e intelectual). Em seus estudos, e na perspectiva desta discussão, Kuenzer (2005, p. 90) defende que "enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho [...] não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico".

Em relação aos interlocutores da pesquisa, além da preocupação com a infraestrutura do IEEOB, observo, a partir da análise dos documentos do Acervo Histórico Olavo Bilac, outros momentos nos quais o trabalho dos/as diretores/as esteve muito relacionado ao trabalho manual. No Plano Global do ano de 1979, por exemplo, consta como função do Diretor: “atender às solicitações da comunidade e da 8ª DE[37]; garantir o bom andamento e organização da escola, reestruturar o Centro Cívico” (PLANO CURRICULAR 1979 – AHOB nº 49).

Nessas funções, o diretor precisava se preocupar com questões de organização, reestruturação, mas em primeiro lugar, precisava se preocupar em atender às solicitações da antiga Delegacia de Educação. Atualmente, tem-se

[37] Delegacia Estadual de Educação da 8ª Região, que corresponde à Região de Santa Maria, a qual o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac estava vinculado.

ampliado sobremaneira o trabalho manual do/a diretor/a, tenho em vista o grande número de formulários, prestação de contas de recursos destinados diretamente às escolas como, por exemplo, recursos do Governo Federal referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola[38] e do Programa Novo Mais Educação[39]. Essa preocupação com a prestação de contas foi mencionada por um dos interlocutores. Ele destaca que

> Nós procuramos fazer como deveria ser feito todos os encaminhamentos, cumprindo tudo o que a legislação determina que essas ações que tivessem desfecho no Ministério Público foi um índice baixíssimo, quase que inexistente, porque nós encaminhávamos de uma forma extremamente legal e passo-a-passo, sem queimar etapas, para chegar na reta final com respaldo legal e apara evitar certas punições. Tanto que no tempo que estive lá, eu não tive nenhum contratempo neste sentido. Inclusive a parte financeira, administrativa, eu fiz todas as prestações de conta foram homologadas e aprovadas (INTERLOCUTOR G).

Essas prestações de contas são de responsabilidade do/a diretor/a, que respondem judicialmente por elas e pelas demais trabalhos realizados na escola. No entanto, ao mesmo tempo, não é garantido às escolas um setor financeiro, que auxilie na realização e dê suporte ao trabalho do/a diretor/a.

Durante este estudo, observei que a burocratização do trabalho do/a diretor/a escolar constitui-se em uma estratégia de afastá-lo do pedagógico. No entanto, essa estratégia perde força quando se entende que, antes de mais nada, o/a diretor/a é, necessariamente, um professor e, com isso, seu trabalho é essencialmente pedagógico, já que todo o trabalho do professor é essencialmente pedagógico. Essa essencialidade pode ser evidenciada nos discursos dos ex-diretores do IEEOB, pois entendo que há entre as questões administrativas e pedagógicas uma relação. Em seus discursos, eles\elas argumentam que o trabalho do diretor ou da diretora está a serviço do pedagógico. A interlocutora A, ao discursivar sobre a relação entre o seu trabalho administrativo e o seu trabalho pedagógico, analisa

---

[38] De acordo com informações presentes no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 e “tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público” (Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

[39] No site do Ministério da Educação consta que o Programa Novo Mais Educação foi “criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (Portal do Ministério da Educação).

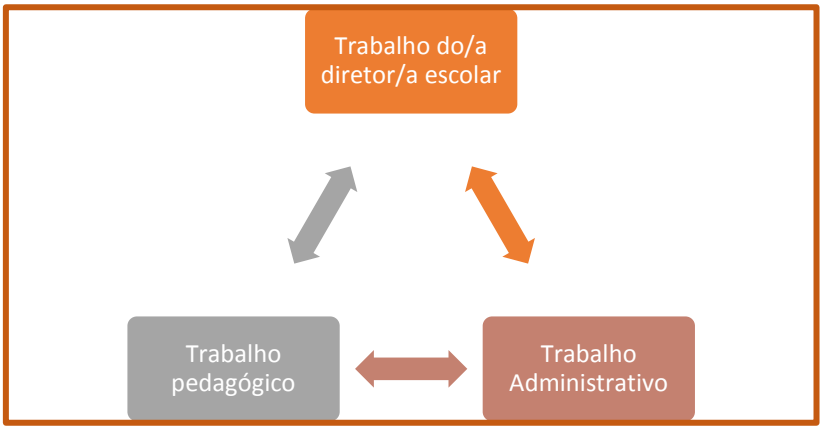
> Eu tinha isso e **eu era muito administrativa, mas eu não me esquecia da parte pedagógica**, porque eu, se eu não pudesse estar em todas as reuniões pedagógicas, eu sempre **estava de braço com a Sandra**, que era a coordenadora pedagógica e dizia: Sandra quero que tu faça isso e isso. Tu chama os pais, mas não pra reunião administrativa, não pra falar na disciplina, não é isso. Eu quero que tu fale para eles acompanharem as notas dos filhos. E ela sabia tudo dos métodos de ensino. Ela explicava para os pais, como era no Bilac. Eu abria a reunião e depois nós entregávamos. A vice também acompanhava e me relatava o que acontecia. Eu podia confiar. Isso foi uma grande coisa que tive com a minha equipe: a confiabilidade no cargo de cada uma. Cumpriam de forma sensacional (INTERLOCUTORA A, grifos da autora).

A partir do discurso desta interlocutora, é possível considerar que o trabalho pedagógico da diretora acontecia na relação com a coordenadora pedagógica. Por se considerar "muito administrativa", ou seja, preocupada com as questões da administração do instituto, devido ao seu tamanho e ao número de estudantes e de servidores, ela, no seu trabalho, priorizava as questões administrativas. No entanto, destaca que a relação social com a coordenadora a aproximava também das questões pedagógicas. Além disso, é possível observar que o trabalho pedagógico da diretora acontecia na interlocução com pais e com a vice-diretora. Por mais que, conforme o discurso, houvesse uma determinação da diretora no sentido de quais procedimentos deveriam ser tomados, a produção do trabalho pedagógico se dava na interlocução, nas relações sociais entre ela e sua equipe e os pais dos estudantes.

Compreendo, com base em Libâneo (2009), que a escola não se constitui como uma organização administrativa, preocupada apenas com a estrutura de funcionamento, com o estabelecimento de normas, com a utilização de recursos materiais e financeiros, na qual prevalece a visão burocrática. Busca-se a construção de uma concepção crítica de escola que a entenda como organização social, na qual a visão administrativa faz parte, mas vai além dela. A escola é uma organização, ou seja, é "unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição" (LIBÂNEO, 2005, p. 77). A organização e a gestão da escola devem preocupar-se com as questões administrativas, garantindo uma educação de qualidade, pautada nos sujeitos, nos processos educacionais, enfim, no pedagógico.

A Figura 10 sintetiza a articulação proposta entre o Trabalho Pedagógico e o Trabalho Administrativo, discutida neste item.

Figura 10 – Síntese da argumentação elaborada neste item



Fonte: Autora (2017).

Defendo que o/a diretor/a de escola é, em primeiro lugar, um/a professor/a, por isso, seu trabalho pedagógico impacta na formação dos estudantes, no trabalho dos professores e dos demais sujeitos que trabalham na escola, e também impacta na sociedade. Isso porque suas decisões e seu trabalho orienta-se pela sua concepção de educação, de pedagógico e pelos sentidos atribuídos ao seu trabalho e ao trabalho dos demais sujeitos da escola. Ao compreender essas relações, é possível que o/a diretor/a escolar construa relações sociais mais democráticas, articulando e coordenando, em conjunto com o coletivo, o projeto pedagógico da escola e proporcionando que a gestão do trabalho pedagógico seja realizada de maneira participativa. O trabalho pedagógico do/a diretor/a escolar é fundamental para a construção de alternativas que imprimam uma nova dinâmica à escola, consolidando a educação de qualidade como direito de todos e não apenas a uma parcela da população.

Proponho o desafio de que o/a diretor/a participe do processo de transformação da escola e da sociedade, visto que “a escola não é apenas a agência ‘reprodutora’ das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação” (ROSAR, 2012, p. 193). A partir dessas considerações da autora, entendo que, para que essa transformação seja possível, é importante que o/a diretor/a escolar compreenda as contradições presentes nas relações sociais estabelecidas na escola e desenvolva uma concepção crítica da educação, a fim de que seu trabalho não seja alienado, mas

que seja crítico, voltado à superação de relações autoritárias, centralizadoras, próprias da sociedade capitalista.

4.2 O MOVIMENTO EM BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO

4.2.1 – Relações sociais contraditórias: a possibilidade de transformação

A partir da análise das ideias pedagógicas na fase de 1969 a 1981, percebo que estas estavam a serviço dos interesses dominantes. Por outro lado, na fase correspondente aos anos de 1980 a 1991, buscou-se a construção de pedagogias que estivessem voltadas aos interesses dos dominados. Saviani (2013b) defende que a década de 1980 é uma das mais fecundas da história, do ponto de vista da organização do campo educacional, pois, neste período, inauguraram-se diversas associações relacionadas à educação, como, por exemplo, a Associação Nacional de Educação e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, além de outras associações, que reuniam os professores de diferentes níveis de ensino e especialistas e que, posteriormente, transformaram-se em sindicatos. Esta década foi marcada por um “vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino” (SAVIANI, 2013b, p. 404). Os trabalhadores da educação marcaram a década de 1980 com greves, iniciadas nos finais dos anos 1970. Observo este movimento dos professores, a partir da análise do discurso do Interlocutor B. Ele que comenta

> **Fui para o Bilac para ser diretor. Fui convidado para ser diretor. Entrei pela porta do lado, porque não era a porta da frente** (RISOS). **Fui bem contestado na minha chegada, porque não fui eleito, nem escolhido por eles e também não fazia parte do quadro de professores**. Então, me apresentei como ex-aluno e que queria resgatar algumas coisas na escola e me propunha a fazer um trabalho democrático. **Aí me perguntaram qual era o trabalho democrático e eu disse que era o de eleger até o porteiro da escola e vamos até à coordenação. Todo mundo vai ser eleito aqui. Eu ainda não, mas na próxima eleição, se eu ainda estiver aqui, e se fizer uma boa administração, eu me proponho a me candidatar.** E enfrentamos (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Neste período, os diretores eram ainda indicados pelo Governo do Estado, geralmente, por sugestão dos Delegados ou Secretários de Educação, ou ainda por pessoas próximas e influentes nestes governos. Vitor Paro (2003), ao discutir sobre as motivações e resistências na eleição de diretores, corrobora esta análise, argumentando que “na medida em que os diretores eram nomeados pela autoridade estatal, isto era caracterizado como um ato discriminatório que agredia o ‘direito’ de escolha dos comandado por ele” (Paro, 2003, p. 52). Os professores das escolas começavam a questionar essas indicações e se organizar, dificultando o trabalho dos/as diretores/as indicados e forçando a realização de um processo eleitoral para escolha do dirigente do Instituto. A luta pela democratização da gestão escolar, a partir da escolha de diretores/as, começou a ganhar força.

Diante dessas questões, a escolha dos/as diretores/as era entendida como um ato político e as questões político-partidárias inseriram-se no contexto escolar e as contradições se tornam mais evidentes, assim como as disputas por cargos de chefia e pelo poder dentro da escola.

> **A parte negativa que eu considero é a questão de rivalidades dentro da escola, na questão política partidária**. Eu não tinha essa característica de colocar lá dentro o meu ponto de vista. Absolutamente. **Isento tu nunca pode ser, porque não existe isenção. Mas não influenciar e nem tocar a escola num sentido**. Mas existia um grupo dentro que queriam partidarizar a escola. Então, isso aí, nas eleições que tinham lá, na minha eleição, depois que terminou o primeiro mandato, o segundo já foi eleição geral, no estado, então, apareceram direitinho. Quando o vice-diretor perdeu a eleição para mim, ele se candidatou para vice e foi eleito vice. Então, ficamos trabalhando juntos. Cada um para um lado. **Eu tentei fazer um acordo com ele e com o grupo dele, no sentido de que nós poderíamos prejudicar a escola. A gente teve pontos de divergências, mas conseguimos chegar num acordo. O pessoal do PT é muito ferrenho.** Eles tem uma coisa de que quando eles querem chegar num ponto, não tem. Naquela época, pelo menos, era assim (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Nessa perspectiva de análise, Paro (2003) destaca que as reivindicações dos professores para implementação da eleição de diretores escolares, ganham, especialmente, na década de 1980, apoio da classe política. No entanto, cabe destacar que, quando parte desses mesmo políticos, saia da oposição e tinha condições de implementar a eleição de diretores/as, tentava de todos os modos evitá-la. Compreendo com isso, que a defesa da eleição se dava com o objetivo meramente político e eleitoreiro de “conquistar a simpatia do professorado com vistas a ganhar seus votos nas eleições para o Legislativo e o Executivo” (PARO, 2003, p. 53).

Ao discutir esse período na história do Brasil e sua relação com a educação e com a gestão democrática, Oliveira (2010) comenta que a década de 1980 se constituiu em um período de importantes conquistas democráticas para a sociedade brasileira, de maneira geral e para a educação pública, de maneira particular. Depois de um longo período de ditadura militar, os anos de 1980 foram caracterizados pela abertura política, acompanhada por greves e pela luta de trabalhadores da educação. Oliveira (2010) argumenta que “o envolvimento da comunidade nas lutas em defesa da escola pública e de melhores condições de trabalho e remuneração dos professores imprimiu a essas greves uma legitimidade a que jamais se assistiu” (OLIVEIRA, 2010, p. 138). Essas manifestações estavam centradas nas mudanças na gestão e na organização da educação, bem como na valorização do magistério. Criou-se expectativas em relação à democratização da escola, a qual poderia substituir o autoritarismo e a hierarquia por relações sociais mais colaborativa entre os sujeitos. Em consequência disso, surge o princípio da gestão democrática da educação, presente, inicialmente, na Constituição Federal de 1988, remetendo à defesa de processos relacionados à administração escolar mais coletivos e participativos.

Na perspectiva de Saviani (2013b), a organização dos professores foi caracterizada por duas vertentes: uma, representada pelas entidades de cunho acadêmico-científico, que se preocupavam com o significado social e político da educação. Estes buscavam uma escola pública voltada para a classe trabalhadora, que fosse de qualidade e que atendesse às necessidades da maioria da população. Por outro lado, a segunda vertente era representada pelas entidades sindicais, preocupadas com os aspectos econômico-corporativo, de caráter reivindicativo. A partir dessas organizações, em nível estadual e municipal, foram elaboradas diversas políticas educacionais destinadas às crianças e jovens da classe trabalhadora. Apesar disso, “esbarravam em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera” (SAVIANI, 2013b, p. 407).

Em relação à fase de 1980 a 1991 (Ensaios contra-hegemônicos), Saviani (2013b, p. 413) problematiza a questão da ‘transição democrática’, defendendo que esta expressão é ambígua, pois pode-se entendê-la como ‘transição para a democracia’ ou ‘transição que é feita democraticamente’. Essas questões são importantes, pois refletem nas ideias contra-hegemônicas, que também apresentam

certa ambiguidade: uma modalidade de propostas contra-hegemônicas estava centrada no saber do povo e na autonomia fora da estrutura escolar e “quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-la em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular” (SAVIANI, 2013b, p. 415). Esta modalidade inspirava-se na concepção libertadora defendida por Paulo Freire. Por outro lado, outra modalidade voltava-se para a educação escolar, que valorizava o acesso do povo ao conhecimento sistematizado e que apresentava diferentes aproximações com o marxismo: alguns interpretavam o marxismo apenas como uma crítica às desigualdades sociais de acesso e de permanência nas escolas; outros buscavam compreender o materialismo histórico, articulando a educação com uma concepção diferente da visão liberal.

Nesse contexto, surgiram diversas tentativas de elaboração de propostas que visavam orientar o trabalho pedagógico numa direção transformadora. Com base na primeira modalidade, surgiram duas propostas, quais sejam: Pedagogias da educação popular e a pedagogia da prática. As Pedagogias da educação popular se baseavam, segundo Saviani (2013b), na concepção libertadora e estavam ligadas aos movimentos populares e defendiam uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo. Concebiam que a autonomia não dependia de condições histórico-políticas determinadas, mas derivaria de virtude dos seres humanos. Já a pedagogia da prática pautou-se em propostas inspiradas na concepção libertária, que levavam em consideração o conceito de classe e defendiam a prática social. Quanto a essa proposta, Saviani (2013b, p. 416), pautando-se nos estudos de Miguel Arroyo (1986) publicados na obra *Da escola carente à escola possível*, compreende a escola como um espaço no qual a luta de classes se faz presente. Para que seja possível construir uma escola para a classe trabalhadora, torna-se fundamental destruir o projeto de educação burguesa.

Por outro lado, com base na segunda modalidade, Saviani (2013b) situa as seguintes pedagogias: Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia Histórico-crítica. Em relação à primeira pedagogia, o autor, pautando-se em Libâneo[40], defende que nela a escola tem como função difundir conteúdos vivos, concretos, relacionados com a realidade social dos estudantes. Desse modo, os conteúdos do ensino não são

[40] Segundo Saviani (2013b), José Carlos Libâneo formulou a pedagogia critico-social dos conteúdos e apresentou-a no livro Democratização da escola pública (1985). Esta obra reuniu artigos publicados em 1982 e 1984.

outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos" (SAVIANI, 2013b, p. 419). Cabe ao professor estabelecer relação entre os conhecimentos universais e a experiência concreta, com o objetivo de produzir outros conhecimentos.

No que se refere ao discurso dos/as diretores/as do IEEOB, foi possível perceber que o Interlocutor B, ao comentar sobre seu trabalho em outra instituição de ensino, desenvolveu a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Mesmo sem fazer referência a esta pedagogia, pode-se dizer que ele considerava, em seu trabalho como professor, a realidade, o contexto social dos seus estudantes, não desvalorizando-o, mas partindo dele, a fim de "ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura)" (SAVIANI, 2013b, p. 420). Percebo, no discurso sobre seu trabalho, uma interação maior entre o professor e os estudantes. A relação social acontecia no espaço escolar e o estudante não era visto como alguém desprovido de saberes. Pelo contrário, ele era entendido como um sujeito impactado por uma sociedade excludente.

> **Eu nunca expulsei o aluno da sala de aula. Nunca precisei, como professor, porque eu me fazia entender na linguagem deles**. Então, eu **tinha muita afinidade com meus alunos. Eu sabia que eles tinham muita dificuldade, eram alunos de noturno, que trabalhavam. Eram alunos de periferia, gente que não tem voz, aí está o problema. Quando eles conseguem espaço, eles se manifestam de muitas formas**. Tive uma experiência no Otão, que eu enriqueci meu currículo com a maneira como eu trabalhava com eles, porque **eu recebia muitas experiências de vida deles. Dificuldades, que eles traziam para a sala de aula**. Lá no Érico, eu tive problema muito grave, mas era problemas com droga. Muito forte. **Não era questão de expulsar aluno, mas era questão de encaminhar** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Em relação a este trabalho pedagógico, entendo que está subjacente uma concepção de educação mais crítica, pois o professor considerava o estudante como um sujeito provido de saberes e colocava-se numa posição de aprendizagem. Este trabalho era produzido não com o objetivo de transmitir conhecimentos elaborados, mas com o de incluir esses estudantes excluídos pela sociedade, criando estratégias de transformação daquela realidade. A relação entre professor e aluno pauta-se nas "trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata" (SAVIANI, 2013b, p. 420).

Por fim, Saviani (2013b) comenta a respeito da Pedagogia histórico-crítica, argumentando que ela possui relações com a concepção dialética. Além disso, o autor ressalta que, no bojo desta pedagogia, “a educação é entendida como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 422). No que se refere à fundamentação teórica, a pedagogia histórico-crítica orienta-se pelo materialismo histórico, no sentido de elaborar uma concepção pedagógica que esteja de acordo com a concepção de mundo e de homem.

Com base nas discussões realizadas, entendo que esta fase em estudo (Ensaios contra-hegemônicos 1980-1991) apresenta uma construção teórica que permitiu a elaboração de uma crítica das bases do pensamento humanista tradicional e moderno, do positivismo e das visões estruturais-reprodutivistas da educação. Além disso, foi marcada pela politização da discussão sobre o trabalho dos professores. Essa discussão demonstrou que a escola, por ser um local de trabalho, reflete contradições relacionadas, principalmente, às condições de trabalho. Mesmo que de maneira ainda restrita, construiu-se a compreensão de que, na sociedade capitalista, a educação estava inserida na luta de classes sociais e que nesse contexto a escola era entendida como sendo um aparelho de hegemonia.

A partir da abertura política, que foi sendo construída no Brasil, na década de 1980, e da promulgação da CF/88, entendida como a constituição cidadã, é promulgada, na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996, de dezembro de 1996). Essa lei impactou a gestão e a organização escolar[41]. Em relação a essas mudanças importantes fomentadas pela LDB, Oliveira (2010) argumenta que elas alteraram a “divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e na adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais” (OLIVEIRA, 2010, p. 134).

---

[41] Oliveira (2010, p. 134) argumenta que o termo “‘organização escolar’ refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado”. Segundo a autora, as questões relacionadas à administração, currículo, às metodologias, aos processos de avaliação estariam relacionadas à organização escolar. Ao mesmo tempo, Oliveira (2010) faz a distinção entre o termo “organização escolar” e “organização do trabalho escolar”, defendendo que este último se relaciona à questão econômica e à divisão do trabalho na escola. Este termo refere-se, de acordo com sua argumentação, “à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado” (OLIVEIRA, 2010, p. 133). A autora defende, ainda, que, apesar dos termos possuírem sentidos diferentes, eles são interdependes e fundamentais para a compreensão das relações de trabalho na escola.

Os discursos dos Interlocutores B e E, que vivenciaram a experiência da direção do Bilac, nesta fase, corroboram essa argumentação acerca de certas alterações na gestão e na organização da escola.

> **Eu sempre procurei na direção ter em vista o lado humano. Primeiro lugar o lado humano.** Eu falava sempre para os professores, deixei sempre bem claro nas reuniões, que se tivesse algum problema, podem chegar, **vamos conversar, tentar resolver. Eu sempre tentei ajudar. Nunca disse: Não pode. Sempre procurei analisar os problemas. Vamos conversar, vamos ver a melhor maneira possível, para que a escola não tenha prejuízo e que eu possa ajudar. A gente sempre procurou ver o lado humano do professor.** Isso foi uma das coisas que me ajudaram bastante a ter os professores do meu lado (INTERLOCUTORA E, grifos da autora).

A Interlocutora E destacou a preocupação com as pessoas, com suas necessidades, com seus problemas, privilegiando o diálogo com os demais professores. De certo modo, isso favorecia o trabalho do/a diretor/a, pois acabava estabelecendo relações de cumplicidade que aproximava a diretor/a dos/as professores/as. O/a diretor/a passou a estar mais disponível, em seu trabalho, para ouvir. Criou-se espaços e oportunizou-se tempos para que os trabalhadores do Instituto pudessem falar.

> O Delegado de Educação me disse**: "Eu preciso de uma pessoa humana, que vá pra lá e trabalhe com as pessoas**. Aí, vamos enfrentar esse desafio." **Eu abri a porta, deixei sempre aberta e o pessoal entrava e eu também circulava por toda a escola. Eu não parava no meu gabinete**, eu começava a visitar a Pré-escola, lá embaixo, e vinha vindo ia até à Supervisão de Estágio, lá em cima (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Considero importante que o/a diretor/ possa colocar-se numa posição de igualdade com os demais trabalhadores da escola, entendendo que todos são trabalhadores que compartilham das mesmas angústias, das mesmas dificuldades e das mesmas conquistas. Apesar do/a diretor/a ocupar esta posição por um determinado período, ele/ela é, acima de qualquer outro cargo ou função, professor, que precisa trabalhar para atender a sociedade e seus pares, que demandam educação pública de qualidade e melhores condições de trabalho. Saber ouvir elogios ou críticas é importante para aqueles que estão implicados com as questões educacionais, observando os avanços obtidos com seu trabalho, mas também avaliando aspectos que precisam ser melhorados.

O Interlocutor B destaca que em seu trabalho procurava construir esse entendimento

> **Não tinha problemas com as críticas. Pelo contrário, a crítica sempre me estimulou. Ninguém é perfeito no mundo.** Às vezes, a gente acha que está fazendo uma grande coisa, mas está fazendo uma porcaria. **Tem que ter humildade. Eu acho que a humildade é uma coisa básica. Na educação, tem que ter muita humildade. A gente, entre professor, tem muita gente que se coloca num pedestal. E eu nunca subi um degrau neste pedestal, porque eu fiz a minha carreira com dificuldade**. Meu curso de Direito eu fiz com muita dificuldade, trabalhando no banco 8 horas por dia. Eu sabia valorizar. Não é assim de chegar e de se colocar como diretor: faz isso, faz aquilo. Mas sim pode fazer isso? Pode fazer aquilo? Existe maneiras (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Passou-se a valorizar um trabalho do/a diretor/a que tivesse características mais humanitárias, que percebesse os seres humanos e não apenas questões materiais, organizacionais. O/a diretor/a passou a pautar seu trabalho nas pessoas, considerando suas necessidades, seus desejos, seus anseios, suas dificuldades sem desconsiderar as necessidades da instituição, pelo contrário, trabalhando para aproximar os seres humanos da instituição educacional e esta das pessoas, de modo a satisfazer as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A partir da interlocução, percebo que houve uma mudança no trabalho da equipe diretiva e no modo de organização do Instituto, em virtude dos valores, das atitudes e do trabalho do diretor. Ao analisar o discurso do Interlocutor B, chamou-me a atenção a questão apresentada por ele referente ao “trabalho mais humanitário”. Relaciono o discurso do Interlocutor B com o movimento de base humanista que ocorreu no final do século XX e início do século XXI. Essa perspectiva, segundo a argumentação de Almeida (2014), rejeitava a discriminação e o preconceito, voltando a atenção para os valores e para a humanização e para a cultura da paz.

Entendo que considerar o ser humano é fundamental na educação e no trabalho pedagógico, pois de acordo com a obra de Marx, o trabalho é a condição natural da existência humana. Assim, o homem se humaniza no trabalho. No entanto, a cultura da paz parece estar relacionada à ideia de pacificação, que tem como objetivo tranquilizar, acalmar, aquietar. Na educação, inserida na sociedade capitalista, a construção de uma cultura da paz pode ter como objetivo calar os seres humanos diante de autoritarismo e de barbáries. Mesmo que seja com objetivos de diminuir a violência nas escolas, não se deve calar, aquietar-se, mas sim dar voz aos

excluído, promover espaços de discussão com objetivo de compreender porque existe a discriminação, o preconceito, porque ocorre violência nas escolas. Esses problemas percebidos na escola são consequências de uma sociedade capitalista excludente, que violenta os seus trabalhadores, extraindo dele mais valor, enriquecendo cada vez mais os empresários e banqueiros e empobrecendo a maioria da população. Compreendo que é preciso analisar criticamente certos movimentos propostos para a escola, pois podem ocultar interesses diferentes daqueles aparentemente propostos.

No caso do trabalho desenvolvido pelo Interlocutor B, observo, ao longo de seu discurso e com base na análise desse discurso e dos documentos do Acervo Histórico do Olavo Bilac, que foi um trabalho voltado para as pessoas, para a comunidade escolar. Até porque, em muitos momentos, houve resistências dos colegas professores e ele não tentou calá-los, pelo contrário, foi humilde suficiente para aceitar as diferenças de pensamentos, aprender com eles e trabalhar com um vice-diretor, que se dizia de oposição.

No que se refere à humanização no trabalho do/a diretor/a, Costa (et al) (2015), em investigação realizada com o objetivo de conhecer como o gestor escolar constrói os conhecimentos necessários ao exercício de sua função, defende a importância da escuta sensível para a humanização das relações estabelecidas com a comunidade escolar. De acordo com os autores,

> A capacidade de desenvolver a escuta sensível não se refere ao desenvolvimento de um conjunto de técnicas de coleta de dados sobre a realidade a partir dos sujeitos, mas diz respeito à visão de mundo e a capacidade de acolhimento às diferentes demandas que surgem no contexto e nas dinâmicas de trabalho (COSTA, et al, 2015, p. 80).

A partir dessa perspectiva humanizadora tem-se uma preocupação maior com as pessoas, com o contexto escolar e local. Busca-se, com isso, conhecer esses sujeitos e esses contextos, detectando problemas e procurando solucioná-los a partir do trabalho pedagógico. Cria-se espaços para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que supera um trabalho meramente técnico e administrativo. Propõe-se, com isso, o desenvolvimento de um trabalho que priorize a problematização do contexto educacional, provocando e estimulando a implicação dos professores com um trabalho pedagógico.

Sobre isso ele destaca que, quando terminou o seu primeiro mandato, houve eleições gerais em todo o estado do Rio Grande do Sul e ele concorreu com outro

professor do Instituto. Neste pleito, o Interlocutor B foi eleito. Neste período, se votava para diretor\a e para vice separadamente. Na eleição para vice-diretor, o professor, que não havia sido eleito para diretor, elegeu-se como vice-diretor. O Interlocutor B contou que trabalharam juntos, mas, no início “cada um para um lado. Eu tentei fazer um acordo com ele e com o grupo dele, no sentido de que nós não poderíamos prejudicar a escola. A gente teve pontos de divergências, mas conseguimos chegar num acordo”. Diante disso, entendo que as disputas, os confrontos podem representar entraves, dificuldades, mas, principalmente, podem gerar transformações em benefício, não de interesses deste ou daquele governo, mas em benefício da comunidade escolar. Para isso, porém, entendo que é preciso estabelecer diálogo, saber ouvir, saber argumentar e principalmente, estar disposto a trabalhar com o outro, que pensa e age de maneira diferente, mas que, ao mesmo tempo, pode contribuir sobremaneira com o desenvolvimento do pedagógico na escola.

Compreendo, com isso, que o trabalho pedagógico dos/as diretores/as é constituído por questões subjetivas, que promovem o estabelecimento de relações sociais mais humanas, mais próximas da comunidade escolar e mais próxima dos demais trabalhadores da escola, favorecendo a construção do que Amaral (2016), denominou de “pertença profissional”.

Em especial, na sua tese de doutorado *Pertença Profissional, trabalho, sindicalização de professores: mediações e contradições nos movimentos do capital* (2016), a autora apresentou a tese de que a Pertença profissional é elaborada a partir dos processos de trabalho dos professores e “sindicalização, se constituindo como práxis político-pedagógica, na medida em que esses estabelecem relações dialéticas entre teoria e prática, individual e coletivo” (AMARAL, 2016, p. 233). Dessa forma e de acordo com estes estudos, a “pertença profissional” apresenta um aspecto social, coletivo, podendo ser analisada na relação com a totalidade social e considerando-se o grupo de trabalhadores.

Compreendo que ao considerar o trabalho coletivo, pedagógico, ao considerar as pessoas, está se buscando construir o pertencimento à classe de professor, a coesão, a união na luta por melhores condições de trabalho e pela valorização do trabalho pedagógico. Diante disso, a gestão da escola, de modo geral, e o trabalho dos/as diretores/as escolares apresentam grande importância. Sobre a relação entre gestão e “pertença profissional”, Amaral (2016, p. 176) argumenta

> Assim como a gestão, a pertença profissional deve considerar o coletivo, sendo esta uma das relações mais evidentes entre ambas e o ponto central das contribuições da gestão escolar [...]. Para articulação da pertença profissional faz-se necessária relação entre os sujeitos que implica conhecer e reconhecer o outro e seu trabalho, em que a gestão está implicada.

O/a diretor/a, ao conhecer e reconhecer o trabalho do outro, e, ao considerar a importância do coletivo na tomada de decisões, pode contribuir para que os professores se percebam pertencentes à instituição na qual trabalham. Esse sentimento de pertencimento pode favorecer à implicação dos professores com a educação, com os sujeitos desta instituição. Além disso, pode favorecer o fortalecimento do trabalho pedagógico desenvolvido, criando espaços coletivos de discussão.

4.2.2 - A contradição[42] nas relações sociais: os interesses em questão

Em relação ao trabalho dos/as diretores/as do Bilac, compreendo que, ao exercer este cargo, cria-se a necessidade de estabelecer relações sociais específicas, determinadas. Uma dessas relações presente nos discursos dos/as interlocutores/as foi a estabelecida com a Coordenadora Regional de Educação e com os demais sujeitos que trabalhavam naquele espaço. Através desta a escola estabelece relações com o Governo Estadual. A Coordenadoria Regional de Educação é a representação do poder estadual, no espaço local.

Sobre isso, A Interlocutora A comenta que a relação com a Delegada de Educação foi muito amistosa, tendo em vista que já havia sido estabelecida há algum tempo, quando eram ainda professoras.

> Primeiro foi a Eloni. Foi ela que me chamou para me dar a Direção. Eu era Vice-Diretora. Depois da Eloni, eu acho que foi a Dona Águeda, que era nossa também. Então foi tudo maravilhoso, continuamos assim e tinha equipes na Delegacia que se acostumaram muitos, isso de muito tempo atrás, recebiam as coisas lá de cima e passavam direto para as escolas. Isso não pode. Eu dizia para elas: Não pode vir de lá e passar direto. Vocês estão só passando. Vamos discutir junto aqui. Vamos tirar algumas coisas e colocar outras. Porque eles estão só nos gabinetes lá em cima. Isso foi uma luta bastante grande (INTERLOCUTORA A).

---

[42] Este item considera a discussão a respeito da categoria da contradição realizada no item 1.2 – O percurso da pesquisa: a escola dos caminhos.

Tanto a professora Eloni, quanto a professora Águeda trabalharam no Instituto Olavo Bilac. A professora Águeda foi muito valorizada como professora e como diretora do Instituto. A partir do reconhecimento pelo seu trabalho no Bilac, ela foi convidada a ser Delegada de Educação na década de 1970. Desse modo, por ter essa proximidade com o Instituto, quando esteve à frente da Delegacia Regional de Educação, continuava colaborando no que fosse possível com o IEEOB. Essa foi uma questão presente nos discursos dos/as interlocutores/as. Mesmo depois de se afastar profissionalmente da instituição, as relações sociais que haviam sido estabelecidas continuavam fortalecidas. Isso fazia com que os/as diretores/as pudessem contar com a ajuda e com o apoio, por muito tempo, de várias pessoas influentes socialmente que frequentaram o Bilac, seja como professor, diretor, pai de aluno e mesmo como estudantes.

Ao mesmo tempo, a Interlocutora A questionava algumas atitudes da Delegacia de Educação que se preocupava apenas em repassar às escolas a legislação que era elaborada nos gabinetes do governo. No entanto, cabe destacar que nesse período, no qual a interlocutora trabalhou como diretora, estava vigente no Brasil o Regime Militar, que não disponibilizava tempos nem espaço para discussão. O processo era o de aceitar as determinações governamentais sem discuti-las e desenvolvê-las na escola. Não cabia à Delegacia, muito menos aos professores, nas escolas, questionar as decisões que eram elaboradas nos governos militares. A ordem vigente do período determinava o modo de organização e de gestão da escola e as relações sociais dos trabalhadores do IEEOB.

Essa relação entre o/a diretor/a do Instituto com a Coordenadora de Educação foi-se modificando de acordo com as questões políticas e econômicas brasileiras. Na fase de 1991-2001, por exemplo, a Interlocutora E comenta que a relação social estabelecida com a Delegada de Educação se demonstrava ora mais democrática, ora mais conservadora, dependendo de quem ocupava aquele cargo e dos partidos políticos que governavam o Rio Grande do Sul.

> Na primeira gestão foi excelente. Era a professora Irma Agostin**. Ela era ótima, maravilhosa, ela estava sempre pronta para ajudar. Ela sempre estava dentro da lei, cumpria a lei, o que era certo, mas ela sempre procurava ajudar o diretor, a dar apoio. Ela foi uma excelente Coordenadora de Educação**. Na segunda, já não era mais ela. Também, eu tinha uma relação boa, **só que era mais assim, conturbada, tinha mais envolvimento com a política, no meio, então, tinha mais cobrança por parte da política** (INTERLOCUTORA E, grifos da autora).

Diante desse discurso, observo que o trabalho como diretora era influenciado pela relação social estabelecida com a Delegada/Coordenadora de Educação. Se não houvesse disputas entre a direção e a coordenadora, considerava-se que a relação era boa e favorável ao trabalho. Nesse período, as disputas políticas eram mais acirradas e interferiam no trabalho do diretor, pois ele precisava considerá-las no cotidiano da escola.

A Interlocutora F comenta que percebe disputas entre os professores que trabalham na coordenadoria de educação e os que trabalham na escola.

> Olha, muitas vezes, a gente reclama da chefia imediata, que **a chefia imediata às vezes não se coloca como colega. Coloca o cargo na frente.** Me refiro à coordenadoria. **Eles não se colocam como colegas e na verdade todos passaram por um concurso, estão provisoriamente numa coordenadoria regional, assim como eu provisoriamente na direção**. **Então, às vezes, a gente se sente da falta deste acolhimento. Desse olhar de se colocar no lugar do outro. A gente tenta manter uma boa relação. Sem deixar de expressar as nossas dificuldades, os nossos descontentamentos**. A gente coloca sempre isso. São muitos, mas volto a dizer, a gente também entende que a coordenadoria é representante. **Ela representa um governo. Então, ela vai agir segunda as normativas que vem da SEDUC. Para mim isso é um entrave muito grande, porque não há um plano de estado. Muitas vezes, nem há um plano de governo como a gente conhece. Seria importante que entrasse partido, saísse partido e o que está dando certo fosse mantido** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

A professora, em seu discurso, enfatiza que a ocupação de determinados cargos se dá provisoriamente. Em relação a isso, os tempos estão em constante movimento, são cíclicos. As pessoas que hoje ocupam um cargo, em pouco tempo, não os ocuparão mais, por isso, ela entende que a relação de acolhimento entre os colegas deve prevalecer acima dos interesses partidários. Além disso, ela faz uma crítica às relações estabelecidas entre a coordenadoria, como instância superior, e a escola, instância inferior, destacando que estas relações são permeadas por disputas de poder e por contradições. Como destaca a Interlocutora F, a coordenadora representa a ideologia de um governo estadual e, por isso, por mais que estejamos numa democracia, vai trabalhar de acordo com o que é estabelecido pelo governo que está no poder. Nesse contexto, a eleição para o cargo de diretor/a torna-se importante, pois pretende-se, com isso, que o sujeito eleito transcenda o poder

autoritário do Estado e una-se com os interesses da escola. Caso contrário, poderá não haver possibilidade de estabelecimento de limite nas relações autoritárias.

Aproximo essa discussão daquilo que Maraschin (2015) denomina “Dialética das disputas”. Em sua tese de doutorado, a autora defende que a dimensão do plano político e o trabalho pedagógico formam a dialética das disputas (MARASCHIN, 2015, p. 73). Esta categoria elaborada em sua tese, *Dialética das Disputas: o trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?* “expressa a oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes de trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas para os trabalhadores” (MARASCHIN, 2015, p. 71). Ainda de acordo com sua argumentação, “essas disputas atrapalham o desenvolvimento das políticas e do trabalho pedagógico, pois podem configurar o retrocesso, mas no sentido contraditório podem gerar o novo, a transformação” (MARASCHIN, 2015, p. 71). Acrescento a esta discussão que as disputas que se expressam na escola se constroem a partir de concepções distintas de ser humano, de sociedade, de mundo e, consequentemente, de educação. Por isso, o plano político, as concepções e sentidos de trabalho pedagógico dos sujeitos que ocupam cargos políticos, no governo estadual e federal, inclusive nas coordenadorias de educação são, muitas vezes, diferentes dos sentidos atribuídos pelos professores da escola e da comunidade escolar.

Entendo que a eleição de diretores pode permitir que as contradições, as disputas venham à tona, pois, ao mesmo tempo em que precisam prestar contas à Coordenadoria Regional de Educação, os diretores/as são cobrados/as pelos que o elegeram. O autor destaca que

> À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele um maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado (PARO, 2003, p. 112).

Diante desse novo contexto que surgiu a partir da eleição de diretores\as, criou-se espaços para que a comunidade escolar possa ser ouvida, para que seus interesses e necessidades possam ser considerados. Cabe destacar que, para isso, no entanto, o/a diretor/a e sua equipe precisam estar dispostos a ouvir e a comunidade escolar precisa estar organizada de tal modo a exigir e a cobrar de seus/suas eleitos/as. Porém, os espaços existem e devem ser ocupados por aqueles que

acreditam que é possível construir relações sociais mais democráticas. Na realidade escolar, poucos sujeitos se dispõem a participar democraticamente. No entanto, concordo com Richard Crossman (1980), quando argumenta sobre a minorias democráticas, em sua obra *Biografia do Estado Moderno,*

> Em última instância, o êxito das instituições democráticas depende da existência de uma minoria de ativos e responsáveis democratas que as mova. A minoria ativa de democratas não goza de nenhum privilégio nem é o amo do público, mas sim é um servidor do público, o crítico, é o que apresenta objeções conscientemente e, por vezes é o edificador de uma organização voluntária apolítica (CROSSMAN, 1980, p. 228).

Na escola, esta minoria pode ser formada por alguns professores, por poucos pais e até mesmo por alguns estudantes, os quais encontram espaços nos grêmios estudantis, por exemplo, para se organizar e fazerem-se ouvir. A organização crítica de uma minoria pode cobrar a direção e esta defender, diante da Coordenadoria, os interesses da comunidade escolar. Essa situação pode ser evidenciada no discurso do Interlocutor B. Ele comentou que em determinada situação defendeu os funcionários da escola, com o apoio de parte da comunidade escolar, junto à Delegacia de Educação e ao Governo Estadual.

> Vivemos um desafio em relação aos funcionários. **Eles eram pagos pelo CPM[43] da escola e em certo momento, eles se mobilizaram porque achavam que tinham direito de fazer concurso e ser admitido no Estado, que eles não poderiam continuar naquela situação indefinida, por que aquilo não tinha futuro para eles.** Então, fizeram um movimento, posso chamar de grevista, mas foi um **movimento de paralisação de todas as atividades na escola e o posicionamento da Delegacia e do Estado. A partir daí, eu tive o contato diários, formamos uma comissão de pais de escola para reivindicar isso aí. E fomos à Delegacia comunicar que a escola iria parar.** E o Prevedello, Delegado de Educação da época, nos surpreendeu, porque ele batalhou, foi a Porto Alegre e conseguiu verba para pagar os funcionários. Então, **o Estado passou a pagar os funcionários** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

A pesar do Interlocutor B ocupar um cargo de confiança, criou-se a necessidade dele posicionar-se diante da pressão de parte da comunidade escolar, mediando a negociação entre esta, a Delegacia Estadual de Educação e o Governo Estadual.

---

[43] O Círculo de Pais e Mestres é uma entidade jurídica sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas, integrada por membros da comunidade escolar responsável pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses de recursos financeiros destinados às escolas, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos. Além disso, historicamente, o CPM dedica-se a arrecadar recursos para a escola através de promoção de eventos. Atualmente, o CPM denomina-se APM – Associação de Pais e Mestres.

Considero, a partir dessa análise, que o trabalho do diretor escolar é produzido no campo da “dialética das disputas” (MARASCHIN, 2015), das contradições, transformando a realidade a favor dos trabalhadores.

4.2.3 – As interferências das questões políticas e das questões partidárias no trabalho do/a diretor/a escolar

Em relação à vinculação dos/as diretor/as à partidos políticos, todos/as foram céleres em afirmar que não eram filiados a partidos no período em que ocuparam o cargo de diretor/ do IEEOB. Observei que os interlocutores buscavam se distanciar de qualquer vínculo que pudesse ser estabelecido com algum partido político. Isso fez com que eu buscasse analisar esta questão de modo a compreendê-la melhor e encontrei no autor Nildo Viana alguns argumentos que considero importantes. Na obra *O que são partidos políticos? (*2003), o autor se propõe a esboçar uma teoria de partido político fundamentada em escritos que considera mais importantes e ainda em suas próprias observações em relação a esta temática. Com base, então, em seus estudos, Viana (2003, p. 12 e 13) considera que

> Os partidos políticos são organizações burocráticas que visam à conquista do Estado e buscam legitimar esta luta pelo poder através da ideologia da representação e expressam os interesses de uma ou outra classe ou fração de classe existentes. Assim, os quatro elementos principais que caracterizam os partidos políticos são: a) organização burocrática; b) objetivo de conquistar o poder do Estado; c) ideologia da representação como base de sua busca de legitimação; e d) expressão dos interesses de classe ou fração de classe.

Diante disso, estar filiado, ou apenas mencionar a sua vinculação a um partido político, seria posicionar-se ao lado de uma classe social ou fração de classe, já que na perspectiva de Viana (2003, p. 22) “todo partido político é expressão política de uma ou outra classe social”.

A partir deste estudo, foi possível perceber que, historicamente, os partidos políticos têm buscado o poder e, ao se legitimar no poder, influenciam, através de seus representantes eleitos, na produção das políticas públicas, de modo geral, e nas políticas públicas educacionais, de modo particular, como o objetivo de atender aos interesses da classe social da qual são representantes. Consequentemente, os

partidos políticos interferem no trabalho pedagógico dos professores e dos/as diretores/as escolares, de modo específico.

Em relação ao trabalho no IEEOB, o que se refere às interferências das questões políticas e das questões partidárias, destaco que até o ano de 1986, o Plano Global do Instituto era construído com a participação de alguns setores da comunidade escolar, em especial, pela equipe diretiva. A partir de então, propõe-se a construção com a participação de toda a comunidade (pais, professores, alunos e funcionários, a partir de reuniões, nas quais todos poderiam se pronunciar quanto ao "tipo de escola, de professor e de formação que desejam" (AHOB – CD13). Entre as conclusões que o grupo chegou, cabe destacar que é desejo da comunidade escolar que a escola seja "formadora de consciência crítica", "voltada para valores humanos" e que seja "política, porém, a-partidária".

Cabe destacar que, por mais que houvesse mobilização para a construção de uma escola democrática e para a criação de espaços de participação, era ainda muito presente a necessidade de cercear o trabalho dos professores, no que se refere às discussões político-partidárias. Não permitir que a escola fosse partidária tinha como objetivo impedir que a classe social do proletariado fosse representada. Semelhante a essa discussão a respeito de uma escola a-partidária, atualmente, trinta anos depois, existe no país, um debate acerca do Projeto *Escola Sem Partido* (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015). Este projeto que está em tramitação, concomitantemente, na Câmara e no Senado Federal, inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". O projeto justifica-se, de acordo com o Ministério da Educação, pelo fato de os professores e autores de materiais didáticos utilizarem nas aulas e em suas obras mecanismos que objetivam obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, orientando-os e induzindo-os a adotarem padrões de julgamento e de conduta moral incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Ainda segundo suas justificativas, "é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções" (PLS 193/2016).

A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, que tem como proposta colocar um cartaz na parede de toda sala de aula,

deixando claro quais os deveres do professor. O projeto visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, evitando uma possível doutrinação ideológica e política. Com justificativa de conferir neutralidade do conhecimento, esse projeto visa eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar e restringir os conteúdos de ensino.

Por outro lado, os críticos deste projeto entendem que o objetivo desse movimento é cercear o trabalho dos professores, silenciando-os e criminalizando-os. Além disso, abre este projeto espaços para perseguição, para demissão e até para prisão de professores que defendam uma visão de mundo contrária aos interesses da classe dominante, colocando a educação cada vez mais a serviço da burguesia. Reforça o interesse de uma parcela da população e da classe política que quer impedir o senso crítico no espaço escolar. Gomes (2016), em artigo, no qual objetiva desconstruir os argumentos elaborados pelo Projeto de Lei (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) que defende da Escola sem Partido, corrobora essa discussão, ao argumentar que

> Neste contexto, Escola Sem Partido (ou Escola de Pensamento Único) é um projeto para silenciar vozes, buscar estabilidade e criar novos espaços de conforto e conformismo social, cultural e intelectual. A instabilidade, o diferente, a emergência, a diversidade incomodam. Discutir as desigualdades sociais, o feminismo, a discriminação sexual, entre outros assuntos, é provocar instabilidade nesse sistema de histórias e pensamentos únicos. Doutrinação ideológica está presente nas escolas desde sempre com seus conteúdos, com seus discursos, com suas relações. Educar é um ato político em si. (...) Educar é analisar as realidades e a nossa sociedade, selecionando aquilo que é urgente para ser conhecido, discutido, problematizado. Se analisar criticamente as realidades é um problema, que possamos subverter a lógica do pensamento único. É preciso continuar nessa luta para garantir uma educação para a liberdade e para a autonomia.(GOMES, 2016, p. 01).

Nessa mesma perspectiva crítica, Gaudêncio Frigotto (2016), em artigo publicado na Revista Espaço Acadêmico, ao discutir acerca da “Escola sem Partido”, considera que este projeto impõe mordaça aos educadores e argumenta que com ele a única leitura do mundo, da compreensão das relações sociais será autorizada a alguns considerados especialistas. Os professores não estarão autorizados a discutir as múltiplas determinações que produzem a miséria, o desemprego, a ausência de educação e de saúde. Aos professores caberá a repetição de conteúdos, que os ditos “sem partido” os autorizarão a ensinar.

Em relação aos interlocutores da pesquisa sobre a relação do/a diretor/a com partidos políticos, todos destacam que não eram filiados a nenhum partido na fase em que ocuparam este cargo no Bilac. De certo modo, fazem uma crítica em relação à vinculação entre educação e a partidarização.

> **Não era filiado. Muito interessante, porque o Delegado de Educação era do partido do PP. Ele foi nomeado por um governador progressista**. As pessoas que eram da base, do comando do partido aqui, quando eu estava no segundo mandato, **me convidaram para ser candidato a vereador**. Eu disse que eu agradecia, mas eu não queria misturar uma coisa com a outra. **Só se eu saísse da direção para ocupar um cargo de vereador, porque misturar política com educação não dá certo.** Era meu ponto de vista naquela época. **A política pode existir dentro da educação, mas a minha política era a educação, por isso, eu não era filiado a um partido**. O diretor do Bilac tinha um destaque na sociedade ao ponto de entenderem que o diretor poderia ser vereador. Pode ser candidato, porque tem uma comunidade na mão dele. 2700 alunos com as famílias são quase 10.000 pessoas. **Então, o diretor é uma pessoa para ser eleito facilmente, se souber conduzir politicamente o cargo. Mas eu sempre achei que não dá para misturar as coisas.** Não se mistura, nem é por causa da gente, mas que as pessoas usam o cargo como ascensão de poder. E aí sai porcaria. Como isso que está aí hoje. Um horror. **A política está um horror, porque o que não é corporativismo é bandalheira. E roubalheira nem se fala**. Cada dia aparece uma coisa nova que a gente nem imaginava que existisse, que pudessem fazer. A criatividade para isso é uma coisa fantástica (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

O interlocutor comenta que a pessoa que ocupava o cargo de diretor no IEEOB tinha um grande destaque social, tanto que, a partir das diversas relações sociais estabelecidas como diretor, favorecia a sua inserção na política da cidade. Porém, não se interessou em ocupar cargos no governo, pois entendia que, por mais que a educação seja política, o partidarismo, a relação do diretor muito próxima a partidos políticos e governantes e a determinada classe social, representada por este partido, poderia prejudicar o trabalho. Sua crítica se dá no sentido de que muitos/as diretores/as se utilizam do cargo, com a finalidade de conquistar o poder. Além disso, o Interlocutor B mencionou a situação atual dos partidos políticos brasileiros, ressaltando o descrédito pelo qual passam os políticos, devido aos escândalos de corrupção. Considero que, hoje, a aproximação dos/as diretores/as com partidos políticos e mesmo com a política partidária prejudicaria seu trabalho na escola, levando-o ao descrédito.

O discurso da Interlocutora E corrobora esta discussão, ao destacar que a postura político-partidária de uma Coordenadora Regional de Educação interferiu negativamente no seu trabalho na direção do Bilac.

> Não fui filiada a partido nenhum, não sou filiada. Não gosto de política. Isso pode ter interferido no meu trabalho, porque naquela época, na segunda gestão, a coordenadora queria que todo mundo fosse do partido dela. E eu não era de partido nenhum, mas também muitas coisas que eu achava que não era certo, eu não concordava, aí entrava em choque, por que achava que porque eu não era do partido, eu estava discordando, mas nem sempre. Tinha coisas que eu não concordava, mesmo. Na primeira coordenadora não tinha partido, era neutra, ela ia pelo certo. Não que a segunda não fosse correta, ela era correta, muito pelo certo, mas muito pelo que o partido político da época exigia. Ela era muito política, muito partidária, demais. Pelo partido dela. Ela queria que tudo fosse de acordo com o partido dela. Por exemplo, Teve reunião, num setor da escola, e um pai era do partida dela, e alguma coisa que o professor falou na reunião o pai não gostou e foi na coordenadoria contar para a coordenadora que havia acontecido isso lá no Bilac. Aí, então fui chamada. Mas não teve nada pessoal, foi tranquilo, mas às vezes havia essas questões. Mas de repente o diretor era filiado a um partido contrário ao da coordenação, aí sofria. Tinha que ser filiado ao mesmo partido. De lá para cá, a gente percebe que muito tem política, no meio, muito política. Isso tem aumentado. A gente vê pelo CEPERS, que é o nosso sindicato. A gente vê muita política ali dentro e não deveria. Ele defende a categoria, mas sempre puxando para o lado do partido, de um certo grupo. (INTERLOCUTORA E)

Por outro lado, a Interlocutora F destaca que talvez pudesse beneficiar o Instituto, caso fosse filiada ou simpatizante de algum partido. Quando o seu partido estivesse governando, poderia realizar reivindicações para melhorias no Bilac e, provavelmente, seria atendida.

> Não. **Nunca fui filiada e nem simpatizante**. Eu acho que o fato de eu não ser uma figura vinculada a nenhum partido acabou prejudicando, talvez, uma análise, superficial, a própria reforma da escola, vamos colocar assim. Isso eu tenho me perguntado muito. Na verdade, **a gente sempre lutou para que dentro da escola não houvesse movimentos partidários, porque achamos que é uma escola de formação, portanto disseminadora de opiniões**. Então, a gente não poderia estar vinculada a um partido "x", porque em via de regra todos defendem uma educação de qualidade. Então, muitas vezes, eu acabo me questionando se o fato de eu não ser uma pessoa atuante e não ter um partido, faz diferença hoje, para a escola (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

A Interlocutora F rechaça qualquer relação com partidos políticos, destacando que era interesse da maior parcela da comunidade escolar que questões partidárias não fossem discutidas em sala de aula. Isso, de certa forma, impede o diálogo, o debate livre sobre as questões políticas, econômicas e sociais, impede que a consciência crítica dos estudantes seja formada, principalmente, dos estudantes do Ensino Médio, que cursam o Curso Normal. Eles serão professores que, provavelmente, não produzirão um trabalho pedagógico crítico, pelo contrário, o seu trabalho pedagógico terá grande probabilidade de ser ingênuo, orientado para a

reprodução do sistema capitalista. Esta ordem social vigente busca se reproduzir incessantemente e, por isso, tenta impedir que a consciência crítica seja formada na escola.

Ainda no discurso da Interlocutora F, observo que, mesmo numa sociedade teoricamente democrática, o clientelismo político ainda prevalece. Ela questiona-se se não seria melhor para a escola que ela fosse filiada a algum partido, pois somente assim seriam atendidas as suas solicitações e as da comunidade escolar. Está sendo priorizado o interesse do partido, de uma determinada classe social ou parcela da população que está sendo representada pelo partido político que está no poder. Está se negligenciando as necessidades educacionais, pedagógicas da escola. Entendo que esta é mais uma estratégia para se manter o poder, às custas do apoio da população. Este apoio, no entanto, se dá através de troca de favores, ou seja, a escola tem atendidas suas demandas se o/a diretor/a trabalhar a favor do partido que está no poder, visto que os/as diretores/as de escola podem exercer grande influência na comunidade escolar.

A partir dessas análises, observo a contradição, que ocorre a partir da luta de classe. De um lado, o Estado, como uma instituição que está a serviço da garantia da manutenção da propriedade privada e, por isso, propositor de legislações e orientador de políticas públicas que visam essa manutenção. Por outro lado, os professores, representantes da sociedade civil, lutam pela transformação social, através de um trabalho pedagógico crítico.

> Nunca fui filiado a partido nenhum e nunca serei. Inclusive, quando precisava de alguma ajuda para o Instituto, eu realmente procurava algumas instâncias políticas. Só que eu procurava vários políticos, mas eu deixava bem claro que não era para o Luiz Fernando. Era para o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. E na maioria das vezes fui atendido, porque eu tive a minha atuação não só profissional, mas também pessoal foi de extrema transparência para que futuramente eu não seja cobrado por algo que eu não esteja sendo transparente. Eu procurava mais na esfera municipal e alguns após o contato com a esfera municipal ultrapassava para a esfera estadual. Não apenas aspectos financeiros, mas também aspectos pedagógicos (INTERLOCUTOR G, grifos da autora).

Por outro lado, o Interlocutor G entende que a não filiação a partidos políticos pode ter colaborado com seu trabalho de diretor do IEEOB. De acordo com seu discurso, ele procurava representantes de diversos partidos políticos da região, a fim de conseguir apoio para as demandas do Instituto.

No outro sentido, Paro (2003) analisa a partidarização das eleições para diretor de escola. No que se refere a isso, o autor argumenta que pode constitui-se em um risco, visto que o partido que está no poder pode desejar impor seus interesses partidários. Segundo ele, não se trata de negar o caráter político de toda a educação, em especial da educação escolar, mas de evitar o 'viés partidário' que essa educação pode assumir, distanciando-se de sua finalidade primeiras (PARO, 2003, p. 76). Diante disso, se corre o risco de se colocar os interesses individuais, ou de pequenos grupos, ou de uma classe social acima dos interesses da comunidade escolar, como um todo, utilizando-se, para isso, do cargo e da máquina administrativa.

Ainda sobre a partidarização das eleições, Paro (2003) argumenta que ela pode trazer consequências negativas para a educação e para a escola. Segundo ele, "o pessoal escolar pode pôr-se a lutar por interesses particularistas, juntando ao partidarismo estéril as consequências do corporativismo estreito" (PARO, 2003, p. 77). A democracia na escola exige a superação do partidarismo, para atingir os objetivos educacionais que são de interesse de toda a comunidade e não apenas de um grupo político-partidário.

Defendo, diante dessa discussão, que não se deve reduzir o caráter político da educação a partidos políticos. Pretendo, com isso, reafirmar a função política de educação e do trabalho pedagógico, a qual se entende que está relacionada, especificamente, à práxis pedagógica. Ainda de acordo com essa argumentação, Paro (2015) defende que o caráter político da relação ensino-aprendizagem está relacionado com o caráter democrático da educação e, por isso, o trabalho pedagógico não prescinde do caráter político. Segundo o autor,

> a política não pode ser pensada apenas como partido, eleição ou luta por poder. A política se faz necessária porque o homem não é um ser isolado. Ele é um ser social, ou seja, necessariamente, plural, pois depende do outro. (...) E é aqui que surge o conceito de política em seu sentido amplo e rigoroso, como a produção da convivência entre sujeitos sociais (PARO, 2010, p. 102).

Vásquez (2007) defende que é imprescindível a construção da consciência política, pois "a despolitização um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente" (VÁSQUEZ, 2007, p. 34).

Tanto a partidarização das eleições de diretor quanto o Programa da Escola sem Partido tentam reduzir a dimensão política da educação à questão partidária. Relaciono essa redução à consciência ingênua de educação, que afasta cada vez mais o ser humano da educação crítica, necessariamente política, em sentido amplo, comprometida com a práxis social.

4.3 AVANÇOS E RETROCESSOS NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLEXOS NO PROJETO EDUCACIONAL ATUAL

> *O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola.*
>
> *Antonio Letieri*

Em referência à fase das ideias pedagógicas compreendida entre os anos de 1991 e 2001, Saviani (2013b) argumenta que elas começaram a circular ainda na década de 1980, no entanto, representam uma desconstrução das ideias desta década. Para compreendê-la, é necessário, de acordo com o autor, buscar referências em movimentos que ocorreram anteriormente à própria década de 1980, como, por exemplo, em momentos nos quais prevaleceram o produtivismo, o escolanivismo, o construtivismo, o tecnicismo. No entanto, para a análise da fase correspondente a 1991 e 2001, Saviani (2013b, p. 428) considera como centrais as seguintes categorias: “neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecniscismo.

Antunes (2011) corrobora essa discussão, ao argumentar que as ideias pedagógicas predominantes no período de 1991 a 2001 possuíam características neoprodutivistas, devido à passagem do processo de trabalho do fordismo para o toyotismo. Essa passagem para o toyotismo se deu como resposta à crise pela qual o capitalismo passou nos anos de 1970. O capital iniciou, ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, um processo de reestruturação que envolveu mudanças na esfera produtiva, introduzindo o toyotismo e as novas tecnologias de informação e de comunicação no processo de trabalho.

De acordo com os estudos de Prevital e Fagiani (2017, p. 83) apresentados no artigo *Estado de Bem–Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais*, concomitantemente a esta reestruturação, “práticas de caráter neoliberal foram sendo adotadas de forma a alterar o sistema ideológico–político e jurídico de dominação burguesa”. Além disso, os autores destacam que as ideias neoliberais dominaram o cenário político no mundo todo em virtude do desmoronamento da URSS e do Leste europeu ao final dos anos 1980. Entendia-se que, com esse desmoronamento, o socialismo havia sido derrotado e não produziria intervenções na reestruturação do capital.

Em referência a essas mudanças nos processos de trabalho, Antunes (2011) realiza uma análise crítica dessas transformações que atingem a realidade do trabalho, argumentando que o toyotismo interferiu nos direitos e conquistas históricas dos trabalhadores. Com o toyotismo, introduz-se a flexibilização do trabalho e o conceito de qualidade total, que gera, entre outras situações, a competição entre os trabalhadores, com a finalidade de atingir a eficiência e a produtividade exigida pelas empresas. Com o objetivo de se atingir a qualidade total e, consequentemente, a satisfação dos clientes, buscou-se fazer com que todos os participantes trabalhassem, conjuntamente, sob a lógica do mercado capitalista. Para atender essa lógica, que exige melhor tempo e melhor qualidade, demandou-se formas mais flexíveis de gestão e de organização dos processos de trabalho, permitindo que o trabalhador se adaptasse às novas exigência, tornando-se polivalente, multifuncional, capaz, assim, de operar com várias máquinas.

4.3.1 Neoprodutivismo e suas variantes: impactos na gestão da escola pública

A educação apresenta essas mesmas características relativas ao mercado de trabalho. Procurou-se, uma maior flexibilização e diversificação da organização das escolas e do trabalho dos professores, elevando a produtividade e a qualidade, porém com baixo custo para o Estado. A escola precisava adaptar-se, formando trabalhadores flexíveis, polivalentes e competitivos para atender a esta nova exigência do mercado. Implementou-se na educação o novo modelo empresarial, passando-se a “considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2013b, p. 440). O modo de produção capitalista e suas constantes

metamorfoses transformaram a educação numa mercadoria adequada à demanda do capital, ou seja, adequada à formação de seres humanos capazes de se adaptarem aos novos métodos da produção.

Na atual fase do capitalismo, que tem como bases a informatização do trabalho e a microeletrônica, é preciso, na concepção dominante, capacitar o novo trabalhador, a fim de que ele atenda aos interesses do processo produtivo. Processo este que demanda um novo tipo de trabalhador, flexível, polivalente, multifuncional, capaz de se inserir nos postos de trabalho e capaz de consumir tecnologias produzidas por nações ricas capitalistas. É fundamental que o trabalhador se submeta ao capital, produzindo a valorização crescente deste.

Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: quais as características da educação, de maneira geral, e da escola de maneira específica, diante dessas exigências da sociedade capitalista? Para tentar responder a essa questão, apoio-me em Mészáros (2008), em especial, na sua obra *A Educação para Além do Capital*, na qual ele reflete sobre as possibilidades de construção da ruptura com a lógica do capital. O autor ainda argumenta sobre o papel da educação na construção de um outro mundo possível, sobre uma educação que tenha como referência principal o ser humano e que seja capaz de realizar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias. Nessa obra, o autor defende que

> [...] da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Nessa perspectiva defendida pelo autor, a escola não se constitui em um lócus de aprendizagem plena, pelo contrário, é um lugar no qual os processos de aprendizagem são manipulados e controlados, garantindo a manutenção da lógica do capital, legitimando os interesses dominantes. A educação dos trabalhadores acontece sob essa mesma lógica: formar trabalhadores capazes de se adequarem às exigências capitalistas; trabalhadores alienados, que reproduzam essa estrutura social, sem questioná-la; trabalhadores que produzam mais-valor para o capitalista.

Nessa luta de classes entre capitalistas e trabalhadores, que reverbera nas políticas públicas educacionais, cabe destacar, a partir dos estudos de Oliveira (2010),

que, tanto na elaboração da LDB n. 9394/96, como, posteriormente, na elaboração do Plano Nacional de Educação (2001/2010), ambos documentos orientados pela CF\1988, houve dois projetos em disputa: um formulado pelo governo e outro defendido pelos professores. Existe disputa entre aqueles que defendem uma escola pública, laica, de qualidade para todos e aqueles que defendem o ajuste da educação às novas demandas do capital e do mercado. Apesar da prevalência do projeto defendido pelo governo, o movimento daqueles que lutavam por um projeto que previa avanços significativos na educação conseguiu vitórias expressivas. Dessa maneira, o princípio da gestão democrática referenciado, inicialmente, na Constituição Federal de 1988 foi reforçado nas demais políticas públicas educacionais do período.

Nesse campo de disputas, não se pode deixar de analisar as forças políticas e econômicas que predominavam na década de 1990, as quais influenciavam fortemente as ideias pedagógicas e que, consequentemente, estiveram em jogo na elaboração das políticas públicas educacionais deste período. A partir dessa análise será possível perceber que questões imprescindíveis para a garantia da implementação do princípio da gestão democrática, como, por exemplo, a autonomia, descentralização são revestidas por uma racionalidade voltada para o aprimoramento do desempenho governamental e para a lógica de obtenção de resultados administrativos.

Ao discutir sobre as mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola, Oliveira (2010) reforça que na década de 1990, existia um contexto de reformas que possuía como objetivo principal modernizar o Estado brasileiro e adequá-lo às exigências econômicas mundiais. Para isso, o Estado seguiu as novas tendências gerenciais, inspiradas nos avanços realizados pela administração de empresas. Nesse contexto, a administração pública gerencial era caracterizada pela descentralização política e administrativa, pela organização com poucos níveis hierárquicos, pelos pressupostos de confiança limitada, pelo controle a posteriori, entre outros aspectos.

Um dos aspectos importantes das reformas educacionais dos anos 1990 é a descentralização, fomentada pelo processo de democratização do país. Antonio Cabral Neto (2012), ao analisar a gestão democrática no Brasil, contribui com essa discussão sobre descentralização, argumentando que se deve considerar que a descentralização precisa estar articulada a “outras medidas de caráter financeiro e pedagógico que propiciem as condições necessárias e suficientes para a escola

desenvolver um projeto educacional concebido coletivamente e compromissado com a qualidade social da educação" (CABRAL NETO, 2012, p. 263). Descentralização foi confundida com transferência de responsabilidades, o que resultou em uma maior carga de trabalho, sem a melhoria das questões pedagógicas, financeiras e das condições de infraestrutura, de pessoal nos estabelecimentos de ensino. Não foram levadas em consideração a coletividade, a articulação entre os sistemas de ensino, fato que poderia garantir ou, pelo menos, favorecer as relações democráticas no processo de gestão.

Acerca dessa discussão, Oliveira (2010) defende que "sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas". Ao mesmo tempo, tem-se nas escolas, por um lado, uma maior flexibilidade, agilidade e autonomia administrativa e de gestão e, por outro, a ampliação das responsabilidades. Nessa lógica, a comunidade escolar torna-se responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da educação local. Na contramão desse contexto criado pelo Estado, cabe aos sujeitos, preocupados com efetiva gestão democrática, cobrar que o Estado assuma as suas responsabilidades em relação ao funcionamento do sistema de ensino, garantindo a efetiva autonomia das instituições.

O Estado não abriu mão da avaliação dos resultados, que condiciona a distribuição das verbas públicas, alocando recursos de acordo com os critérios de eficiência e de produtividade. Além desse aspecto, o Estado utilizou-se da avaliação como forma de controle e como meio de responsabilizar, principalmente, os gestores e professores, pelo resultado dessas avaliações. Nardi e Schneider (2014), em seus estudos sobre as condições de trabalho docente, enfatizam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[44] "inscreve-se no quadro das políticas de avaliação da educação básica, encampadas, especialmente, a partir da década de 1990, sob a lógica do fortalecimento do papel regulador do Estado brasileiro sobre o setor educacional", pautando-se no discurso da necessidade de melhorar a qualidade da educação (NARDI e SCHNEIDER, 2014, p. 216). Os autores destacam como consequência dessas políticas de avaliação, a pressão exercida sobre professores e gestores escolares para que se atingem as metas previstas, sem levar em consideração a complexidade das questões educacionais brasileiras.

[44] O IDEB foi criado por meio do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 pelo Governo Federal.

Nesta perspectiva de discussão, Duarte e Ferreira (2012), em suas análises sobre a política e gestão educacional e o trabalho na Educação Básica no Brasil, defendem que “o Estado regula os atores sociais e legitima a tomada de decisões políticas. Há o domínio da racionalidade técnica a partir da ênfase dada à eficácia, ao rendimento e ao desempenho” (DUARTE e FERREIRA, 2012, p. 239-240). A presença de estratégias neotayloristas é observada na educação e no processo de elaboração das políticas públicas educacionais, as quais objetivam a produção de um modelo de gestão que promova a eficácia e a eficiência frente ao mercado educacional.

Nesse novo contexto das políticas públicas educacionais voltadas ao princípio da gestão democrática e de seus pressupostos, como, a autonomia, descentralização e participação, alterou-se também o processo de escolha do/a diretor/a escolar, que passou a ser realizada através de eleições. Essa alteração foi, inicialmente, fortemente questionada pelos governantes, que não aceitavam que a comunidade escolar fosse a responsável pela escolha dos/as diretores/as. Isso porque temiam a perda de controle e de poder já que, através do cargo de diretor, o governo exercia o poder local. Essa resistência acaba perdendo força e a comunidade passa exigir, além das eleições, que a escola se organize de modo a favorecer a participação dos vários setores da escola e da comunidade, nas decisões referentes à educação.

No entanto, o princípio da gestão democrática da escola pública foi incorporada ao discurso do capital, na busca por mais produtividade do setor educacional. Em relação a isso, Oliveira (2010), ao analisar a gestão democrática da escola pública e as suas implicações no trabalho do/a diretor/a, argumenta que

> O processo de escolha do diretor escolar, via eleições diretas, veio somar-se às novas funções administrativas da escola. As transformações introduzidas pela eleição direta e constituição dos colegiados passaram a ressaltar as características políticas do diretor e recolocar suas condições técnico-operacionais. Considerando-se, ainda, que, em geral, nos sistemas em que a eleição direta foi admitida como a forma de provimento do cargo de diretor, podem ser candidatos à eleição todos os professores com pelo menos dois anos de serviço na escola, assiste-se a uma significativa alteração no perfil desse profissional. Tal fato traz novas exigências para a formação do diretor escolas e novos desafios para sua identidade e caracterização (OLIVEIRA, 2010, p. 136).

Apesar de toda a discussão estar voltada para a gestão democrática, ainda nas décadas de 1980 e 1990, o programa de gerenciamento da Qualidade Total, ganhou força e voltou-se ao treinamento técnico dos/as diretores/as, agora eleitos,

capacitando-os para se tornarem gerentes de suas escolas. Retoma-se na escola, modelos desenvolvidos nas empresas, "sob a justificativa da necessária atualização da escola face às demandas do mercado globalizado" (ROSAR, 2010, p. 160).

Como exemplo desse processo de intensificação do trabalho do diretor escolar, Oliveira (2010)[45] comenta sobre pesquisa realizada recentemente com diretores e vice-diretores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, defendendo que

> As pesquisas vêm demonstrando que está correndo uma sobrecarga administrativa na rotina escolar, sem uma correspondência nas condições materiais da escola, o que tem resultado em um envolvimento quase absoluto do diretor nessas tarefas, provocando uma intensificação brutal do seu trabalho, o que não só poderá trazer consequências danosas para a escola, mas principalmente para a saúde dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

Compreendo, a partir dessa situação descrita, que o/a diretor/a deixa de intervir de maneira sistemática no cotidiano da escola e de estabelecer relações com a sociedade, de maneira geral. As tarefas administrativas tomam o maior tempo do trabalho do/a diretor/a e reduzem-no a gerente, controlador e administrador de recursos cada vez mais escassos. Ao mesmo tempo em que políticas orientam para o trabalho político, democrático, coletivo, as políticas de descentralização administrativa intensificam o trabalho do/a diretor/a e dificultam que ele se preocupe com a articulação do projeto educativo da escola, em conjunto com o coletivo.

Outra pesquisa, de Antônio Cabral Neto (2012), publicada na mesma obra citada, se propôs a analisar as informações referentes à gestão democrática, sistematizadas pela pesquisa nacional sobre as condições de trabalho docente na educação básica brasileira. Entre os dados analisados por Cabral Neto (2012), destaca-se a discussão das atividades desenvolvidas pelos/as diretores/as escolares. De acordo com a pesquisa, 56,1% dos entrevistados afirmam que o/a diretor/a de sua

---

[45] Esta pesquisa está publicada na obra OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Esta obra foi produzida a partir da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil” realizada pelo GESTRADO /UFMG em parceria com outros grupos e núcleos de diversos estados do Brasil. Este livro, segundo as organizadoras, tem como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas e traz dados da pesquisa survey realizada em sete estados brasileiros (Minais Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás). Devido a esta abrangência e à proposta da pesquisa, entende-se que é importante abordar, nesse projeto, algumas das análises realizada pelos pesquisadores, no sentido de subsidiar as discussões aqui propostas.

unidade educacional se envolve com atividades do cotidiano, que prejudicam o exercício da liderança, que precisa ser exercida, segundo o autor, considerando os aspectos administrativos e pedagógicos. Esse dado corrobora a argumentação de que os/as diretores/as escolares se envolvem com o trabalho burocrático e administrativo, como, por exemplo, prestação de contas, preenchimento de relatórios, delegando para outros sujeitos o trabalho pedagógico.

O que se refere ao trabalho dos/as diretores/as sujeitos desta pesquisa, observo que estão cada vez mais sobrecarregados, anulando sua vida familiar, com o objetivo de atender as demandas de trabalho que são impostas. Essa situação referente ao trabalho dos/as diretores/as é discursivado por diversos interlocutores da pesquisa, em especial, pelos Interlocutores F e G, que foram diretores nas últimas duas décadas. A Interlocutora F, ao destacar as pessoas com quem precisou contar para conseguir realizar o seu trabalho de diretora, argumenta que sua família teve papel fundamental, pois precisava disponibilizar muitas horas de seu dia para o trabalho

> **A gente fica pensando, a gente fica dentro de uma escola muito mais tempo do que na casa da gente. A gente é visita, principalmente, numa escola grande como a nossa.** E eu nunca trabalhei em escola pequena. Então, eu sempre precisei muito do apoio da minha família, para que eu pudesse ter essa disponibilidade que eu tenho (INTERLOCUTORA G, grifos da autora).

Por sua vez, o Interlocutor G, ao comentar a respeito do trabalho como diretor, destaca que

> **A realidade é tão complexa que não sobra muito tempo. Nesses 3 anos que fiquei como gestor, eu quase anulei minha vida familiar**. No final, eu digo que o universo conspira a favor e que o que acontece é o que deveria ter acontecido. Eu não me reelegi e aí tomei a decisão que eu iria desacelerar um pouco. **Eu sempre trabalhei 60 horas. No entanto, hoje abri mão de 20 horas. Hoje eu trabalho 40 horas e foi uma decisão que tomei depois dessa experiência como gestor** (INTERLOCUTOR F, grifos da autora).

Diante dessa argumentação dos interlocutores, entendo que o/a diretor/a precisa estar totalmente disponível para o trabalho na escola. Para isso, suas relações familiares ficam num segundo plano, a fim de que seja possível preocupar-se integralmente com o trabalho na direção da escola. A partir disso, entendo que o trabalho pedagógico dos/as diretores/as, inserido no modo de produção capitalista, está cada vez mais intensificado, sobrecarregando-os/as com atividades de

planejamento, acompanhamento, avaliação das ações propostas pelas políticas, que exigem que o/a diretor/a cobre do professor o atingimento das metas planejadas e dos índices esperados, visto que seu trabalho é sistematicamente analisado pelas avaliações externas.

Hypólito (2011), em sua análise acerca da reorganização gerencialista da escola e trabalho docente, argumenta que muitos dos avanços referentes à gestão democrática foram incorporados ao discurso gerencialista presente, atualmente, na educação. Nesse contexto, “os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de educação” (HYPÓLITO, 2011, p. 14). A democratização do espaço escolar levou à massificação da escola, sem alterar a sua organização pedagógica, não criou estruturas adequadas para receber um maior número de estudantes, nem dispôs de recursos necessários para atender a todos com qualidade.

4.3.2 - O processo formativo no contexto do capital

A partir dessas discussões propostas, compreendo que a educação da década de 1990 foi marcada pelo lema da Escola Nova “aprender a aprender”, agora ligado à necessidade constante de buscar conhecimentos por si só, adaptando-se a uma sociedade em que cada pessoa deveria cumprir seu papel em benefício de todos. Desse modo, “essa concepção estava animada do otimismo próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes”, caminhando para o pleno emprego (SAVIANI, 2013b, p. 432). A educação voltou-se à formação de trabalhadores capazes de ampliar a capacidade de adaptar-se às mudanças e exigências do mercado de trabalho, garantindo a empregabilidade. A pedagogia do “aprender a aprender” favoreceu o desenvolvimento, nas escolas e nas empresas, da “pedagogia das competências”, que tinha como objetivo formar indivíduos flexíveis, capazes de se ajustar às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013b, p. 437). Cada sujeito, individualmente, precisava satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Com isso, pretendia-se

adequar a educação e o perfil dos trabalhadores ao novo modelo de sociedade que surgia a partir da reorganização do processo produtivo.

Em texto publicado na XI Anped Sul, que discute sobre a relação entre trabalho e educação e a aprendizagem flexibilizada, Kuenzer (2016, p.3) destaca que

> A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir dessa sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

No final da década de 1980, começa a surgir preocupação em relação à formação de professores. Começou-se a considerar que não bastava a experiência em sala de aula. Era necessário a formação pedagógica mais abrangente, que capacitasse o professor para trabalhar de maneira mais flexível e adaptados às mudanças na sociedade. O Interlocutor B comenta quanto a necessidade de o professor ter a habilitação pedagógica para trabalhar na escola. Ele destaca que

> Outra coisa que fizemos no Bilac: nós tínhamos professores lá, que não tinham a habilitação completa para lecionar. Tinham sido contratados, depois fizeram concurso, mas não tinham habilitação. Então, a gente fez com a Universidade tipo um Esquema Um, para proporcionar, dentro da escola, cursos para aperfeiçoamento da parte, além da pedagógica, de habilitação. De colocar o embasamento para aquela pessoa poder trabalhar. Eu fiz o Esquema Um com a Universidade. Fiz e muito bem feito. Eu estava em Restinga e vinha todos os finais de semana aqui. Eu trabalhava no banco e dava aula em Restinga Seca. Não era exigido para lecionar, mas o Esquema Um habilitava e depois passou a ser exigido. Eu quis fazer, porque, além de ter o título de professor do Esquema Um, para me dar subsídio para eu trabalhar. Eu tinha minhas disciplinas, os meus conteúdos e a minha maneira de explicar, mas eu precisava embasamento para isso. Eu fiz o Esquema Um justamente para poder pegar a parte teórica que foi muito boa. Aproveitei muito. Depois, se fez isso dentro da escola. Nós proporcionamos para que o professor pudesse fazer isso dentro da escola. Isso foi para nós foi muito bom, porque isso supriu tudo o que tinha de deficiência em relação à habilitação (INTERLOCUTOR B).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 DE 1961) e a Lei de Diretrizes e Bases dos Ensinos de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692 de 1971) já estabelecem critérios que habilitam o professor para o trabalho. Esta última lei apresenta algumas exigências para o exercício do magistério, quais sejam

> Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
>
> a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
>
> b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
>
> c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.
>
> Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:
>
> a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
>
> b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
>
> c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

No entanto, o artigo 78 abre algumas exceções em relação a esta formação e permite que, quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica. Diante disso, era comum pessoas formadas em outras áreas lecionarem disciplinas específicas na escola, sendo muito valorizada a experiência na área específica ou no magistério. Um mês antes da promulgação da Lei 5692/71, a Portaria nº 432 de 19/07/1971 já aprovava normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias.

De acordo com essa normatização, criou-se dois cursos: o Esquema I, destinado aos portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas; e o Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível

médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas. E foi este curso denominado Esquema I que o Interlocutor B comentou que realizou e que o habilitou a trabalhar na escola.

No entanto, conforme argumenta o Interlocutor da pesquisa, muitos professores que já trabalhavam na escola não possuíam a habilitação exigida pela legislação. Pois, quando começaram a trabalhar não houve seleção e nem havia necessidade de que o professor tivesse formação pedagógica. Passou-se a entender, posteriormente, que além da experiência, era importante que o professor tivesse uma base teórica pedagógica sólida. A sociedade e, consequentemente, o mercado de trabalho, nesse período, estavam se modificando e a legislação educacional se adaptava a essas mudanças, exigindo alteração no trabalho e na formação do professor.

Além dessa habilitação, o Interlocutor B discute a respeito dos cursos de aperfeiçoamento, que eram realizados semestralmente no IEEOB. Ele comenta que

> A gente se propunha, naquela época, pouco se falava em atualização. Nós promovíamos encontros anuais ou semestrais de Aperfeiçoamento do pessoal. Hoje, tem nome, tem rótulo, tem tudo. Naquele tempo, nós fazíamos por nossa conta. Só que a gente tinha um apoio da Universidade. Nós procuramos o apoio da Universidade. E tivemos muito bom apoio da Universidade, no sentido de nos dar recursos Humanos e promover a vinda das pessoas também. E nós convidávamos as outras escolas de Magistério, que a gente conhecia de toda a região, até mesmo da fronteira. Vinha gente de Uruguaiana aqui. E a gente fazia Seminários de atualização, para manter o pessoal digamos assim, entre aspas, aceso, com garra. Não ficar naquele nheconheco de sempre, mas movimentar o pessoal, no sentido de desafios. Com isso, a gente procurou qualificar o trabalho do Magistério.

A qualificação do trabalho docente estava relacionada aos cursos de aperfeiçoamentos que eram realizados. Havia grande preocupação com a qualificação, pois, segundo este interlocutor, por se tratar de um Instituto de Educação, ele deveria ser um parâmetro, um modelo para as outras escolas. E muitos pais, que procuravam o Bilac para matricular seus filhos, o faziam na busca pela qualidade de ensino. A formação, juntamente com a experiência profissional, favorecia a contratação no IEEOB, pois havia um entendimento de que professores com formação consistente e com experiência de trabalho em sala de aula seriam professores competentes e, por isso, aptos para trabalhar no Instituto de Educação.

Para o Interlocutor B, a questão da qualificação do ensino estava relacionada à motivação dos professores para trabalhar comprometidos com a educação. Ele

analisa que “uma escola estadual é aquela coisa: tu tem o teu garantido no fim do mês. Então, **existem pessoas que também se acomodam**. Por isso, **a gente tem que lutar contra isso, a gente tem que provocar**, tocar o barco **com garra**” (INTERLOCUTOR B, grifos da autora). A qualidade, segundo a análise do Interlocutor, está relacionada com a motivação, com o comprometimento, com um trabalho implicado com as questões educacionais.

Diante disso, considero importante e necessária a discussão sobre a qualidade do trabalho do professor, de maneira geral, e do/a diretor/a, de maneira particular. Os cursos de qualificação, de formação continuada tem se tornado frequentes. Esses cursos viraram mercadoria e diversos setores lucram com eles. No entanto, na contra-mão disso, do modo como tem sido oferecidos, eles não tem dado garantia para a qualificação do trabalho pedagógico. Pelo contrário, o trabalho dos professores e dos diretores escolares tem se intensificado e se tornado cada vez mais precarizado.

Esses cursos, na maioria das vezes, são planejados pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e não partem das necessidades reais e concretas dos sujeitos da escola e visam dar lucro a pessoas ou empresas que padronizam cursos de formação como se todas as escolas apresentassem as mesmas dificuldades. Escolas de grandes centros urbanos, escolas rurais, escolas de periferia, escolas estaduais, escolas municipais, escolas do sul, do norte, cada uma apresenta suas particularidades, seus desafios, por mais que em muitos casos apresentem dificuldades parecidas, nunca iguais. São determinações diferentes, sujeitos com histórias de vida diferenciadas. Essas particularidades merecem ser consideradas no momento de elaborar cursos de formação continuada de professores. Observo formações nas quais, na maioria das vezes, alguém externo à escola fala dos problemas da escola e espera-se, com isso, que ele dê a receita para a solução desses problemas. Entendo que há nessa situação uma deficiência que precisa ser discutida, pois a solução precisa ser construída a partir do interior da escola, a partir da realidade sócio-histórica da instituição escolar. As formações empacotadas, ou mesmo, palestrantes externos, não realizam a análise da totalidade, do contexto no qual a escola está inserida.

A obra de Mészáros (2008), “A educação para além do capital”, em especial, o subtítulo ‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice’ faz refletir acerca do papel dos cursos de formação continuada ofertados aos professores. Neste momento de sua obra, o autor discute sobre a aprendizagem que ocorre durante

toda a vida de todos os seres humanos. No entanto, ele questiona se essa aprendizagem, que se dá ao longo da nossa existência, “conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente, ou está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Estes cursos de formação são espaços e tempos importantes para a aprendizagem dos professores, qualificando o seu trabalho pedagógico. No entanto, ao mesmo tempo, é possível problematizar a importância destes cursos para a autorrealização dos seres humanos. Esses cursos orientam para isso, ou estão voltados para a “perpetuação da ordem social alienante”, nas palavras de Mészáros? Concluo que, por a educação estar inserida na sociedade capitalista, os cursos de formação, em diversos casos, proporcionam aprendizagens que levam à reprodução da ordem capitalista.

Diante dessa argumentação, compreendo que é importante que o/a diretor/a escolar, em seu trabalho, preocupe-se com a formação continuada dos professores que trabalham na escola. No entanto, considero fundamental que essa formação proporcione aprendizagens que conduzam à autorrealização desses professores, de modo particular, e de todos os sujeitos da instituição, de modo geral. Para isso, é importante que o/a diretor/a leve em conta as reais necessidades dos sujeitos, suas dificuldades, seus desejos, seus interesses, mas, ao mesmo tempo, que considere que a aprendizagem não ocorre apenas a partir de ambientes formais, mas se dá também a partir da participação em movimentos sociais, sindicatos, entre outros.

4.3.3 E a formação dos/as diretores/as? Tempo de reprodução ou de práxis?

No ensejo desta discussão a propósito da formação continuada dos professores, percebi a necessidade de discutir a formação dos/as diretores/as escolares. Diante disso, ressalto que esta análise abrangerá o período de tempo correspondente a esta pesquisa (1974 a 2017), percebendo os avanços e os retrocessos na formação dos/as diretores/as diante de uma concepção de educação, que atende aos interesses do capital. Considero a historicidade das políticas públicas educacionais, tendo em vista que a proposta dessa formação vem sendo construída ao longo de décadas.

A Lei 5692/1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, em seu Artigo 33, versa sobre a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, determinando que essa formação deveria ser realizada em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Já a Lei 9394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, define que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, deverá ser realizada “em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (Artigo 64). No entanto, segundo o Parecer da CNE/CES 101/2002, apesar da legislação fazer referência à formação dos diversos profissionais na área da educação, “não há, por outro lado, qualquer exigência para que as funções descritas no artigo 64 da LDB sejam exercidas apenas por profissionais que tenham formação em cursos de graduação de Pedagogia”. Assim, para exercer as atividades descritas naquele artigo basta a formação em qualquer curso de Licenciatura.

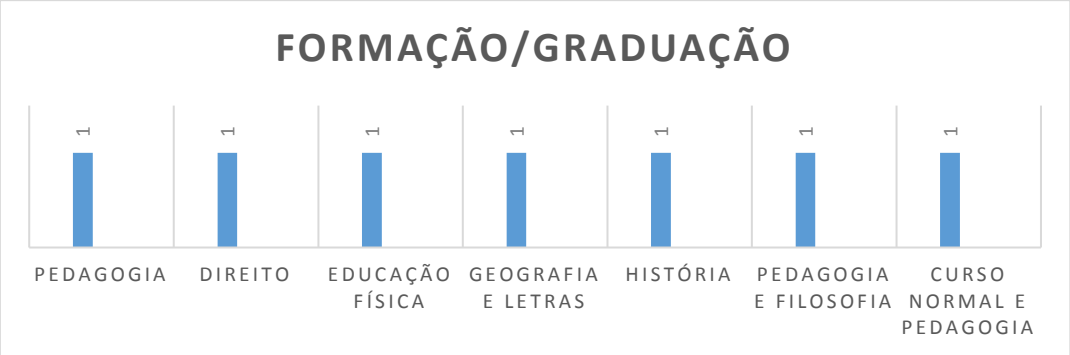
Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como estratégia da Meta 19, que visa a assegurar condições, para que no prazo de 2 (dois) anos a gestão democrática da educação seja efetivada, a partir de critérios técnicos de mérito e de desempenho, o desenvolvimento de “programas de formação de diretores e gestores escolares” (Estratégia 19.8). Há o entendimento de que, para que seja possível a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Artigo 2º, Inciso VI), é fundamental fomentar programas de formação, para que o diretor tenha capacidades técnicas para desempenhar essa função. Além disso, esse plano prevê a aplicação de “prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (Meta 19.8).

Com a análise da legislação, observo que não houve mudanças significativas entre elas, no que se refere à formação dos profissionais para trabalhar como diretores/as escolares. Os critérios técnicos estão presentes nas políticas e a meritocracia, baseada em avaliações nacionais, busca definir objetivamente esses critérios, tendo em vista o provimento do cargo de diretor. No entanto, cada vez mais, as novas políticas públicas educacionais exigem maior conhecimento do/a diretor/a. Cabral Neto (2012) argumenta que, a partir das demandas das políticas

governamentais, “o gestor precisa se apropriar de mais conhecimento para gerir a escola e produzir novos índices de produtividade que passam a balizar, inclusive o seu funcionamento” (CABRAL NETO, 2012, P. 274). Infelizmente, esses conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico do/a diretor/a não são produzidos nos cursos de licenciatura. Estes se preocupam, em muitas situações, com os conhecimentos específicos da área e não disponibilizam, em seus currículos, tempos para discussão crítica sobre políticas educacionais, sobre gestão educacional, por exemplo.

Por isso, entendo que há demanda em relação à formação dos gestores e isso pode ser observado a partir dos dados preliminares produzidos junto aos sujeitos desse projeto de doutorado. Os Gráficos 07 e 08 demonstram a formação de sete diretores/as do IEEOB que participaram da produção inicial dos dados. Os gráficos se referem à formação inicial (cursos de graduação) e aos cursos de pós-graduação.

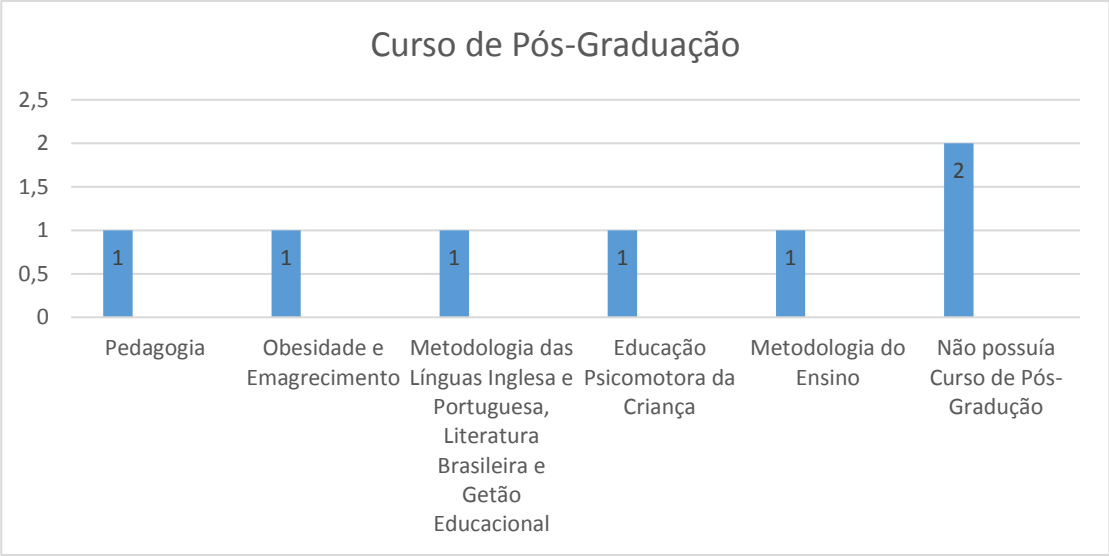
Gráfico 07 – Referente à formação inicial dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Autora (2016) com base na interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Em relação a estes sete professores, sujeitos da pesquisa, que participaram da entrevista estruturada, observei que, no período em que trabalharam como diretor do Instituto, todos possuíam graduação. Apenas um deles não havia graduação em curso de licenciatura, no entanto, havia cursado o Curso Esquema 1, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria.

Gráfico 08 – Referente à formação dos/as diretores/as, em nível de Pós-Graduação



Fonte: Autora (2016) com base na interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Dos sete professores, um possuía Pós-Graduação em Gestão Educacional e um em Pedagogia, dois não haviam cursado cursos de Pós-Graduação e os demais possuíam Pós-Graduação em cursos em áreas específicos. Os dois professores que não possuíam Pós-Graduação foram diretores na década de 1980, já a professora que possui três Pós-Graduações foi diretora nas décadas de 2000 e 2010. Esta diretora possui, entre outras pós-graduações, o Curso de Gestão Educacional. Esse dado pode demonstrar a necessidade crescente de formação para trabalhar como diretor/a escolar diante de Políticas Públicas Educacionais, que exigem cada vez mais do gestor.

Em relação à formação dos gestores, considero importante a formação para o trabalho como diretor/a escolar. No entanto, ressalto a necessidade de que estes cursos, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, não privilegiem a perspectiva gerencialista da gestão escolar. Pelo contrário, defendo que estes cursos, conforme foi argumentado em relação à formação continuada dos professores, conduzam à autorrealização humana, proporcionem a formação política, problematizando as relações de trabalho no interior da escola, transformando as relações sociais produzidas no trabalho em relações mais democráticas e participativas.

4.3.4 - A financeirização da educação: relações contraditórias entre o Público e o privado

Na década de 1990, sob presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governo brasileiro preocupou-se com a reforma do Estado, buscando sua modernização e sua racionalização. Essas reformas implicaram, principalmente, na privatização, na desregulamentação da Administração Federal e da administração pública, “instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização” (OLIVEIRA, 2009, p. 199). Esse modelo de gestão impactou na educação de maneira significativa, como tenho argumentado, e sofreu severas críticas de diversos setores sociais, o que favoreceu, em certa medida, que o, então, candidato Lula obtivesse êxito nas eleições de 2001, já que se propunha a implementar um projeto diferente, pautado numa agenda social. No entanto, a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder não representou alterações estruturais na política, de modo geral.

Em relação à educação, destaco em especial o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, através do Decreto Federal 6.094/2007. Este plano teve como objetivo estabelecer parcerias com os municípios, instaurando um regime de colaboração, que propiciasse o desenvolvimento, em especial, da educação básica. Além disso, ele reúne uma série de programas independentes, dos quais fazem parte, entre outros, o IDEB e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A criação do Plano de Metas visava a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e envolvia “a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira” (OLIVEIRA, 2009, p. 205). Além disso, o Compromisso Todos pela Educação reuniu diversos grupos empresariais, aproximando, com essa ação, o Ministério da Educação dos empresários “e não dos movimentos dos educadores”, como havia sido a proposta original do partido (SAVIANI, 2009, p. 32).

Diante dessas questões, o Plano de Desenvolvimento da Educação reforça a concepção, recorrente na década de 1990, de que a qualidade da educação básica é de responsabilidade de toda a sociedade. De acordo com a argumentação de Oliveira (2009, p. 206),

> O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais entra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de 'medição' de qualidade.

No que diz respeito ao lócus desta pesquisa, percebo que esse discurso relacionado à responsabilização da família, dos indivíduos e da sociedade pela melhoria da educação esteve muito presente durante toda a historicidade do Instituto.

4.3.4.1 A Comunidade Escolar

.

Os cinco interlocutores afirmaram em seus discursos que a relação com a comunidade escolar e local, empresas, servidores, estudantes e pais era muito importante, mesmo nos períodos em que esses sujeitos não participavam da escolha dos diretores, pois, até aproximadamente a segunda metade da década de 1980, esses eram indicados para o cargo pelo governo estadual. Nesse modelo de clientelismo político, os diretores deveriam prestar satisfações aos governantes, que os nomeavam e não à comunidade escolar, trabalhando na direção sem precisar do apoio desta comunidade. No entanto, a partir da análise do contexto pesquisado, entendo que se tornava difícil o trabalho do diretor sem esse apoio e mesmo sem a ajuda financeira dos pais e da comunidade local, visto que o Estado se ausentava de suas responsabilidades com a educação, de maneira geral, e com o Instituto Olavo Bilac, de maneira particular.

Em relação a essa argumentação, o Interlocutor B destaca que não há como ser diretor sem estabelecer relações sociais muito próximas com os pais

> [...] eu aprendi, desde Restinga Seca, quando eu ajudei a fundar a escola de segundo Grau, lá, eu fui presidente da comissão de fundação da escola, **eu aprendi que tu tens que trabalhar com a comunidade. Eu não sei trabalhar sem a comunidade. E eu como professor nunca soube trabalhar sem pais.** Eu gosto de trabalhar junto com os pais, porque eu acho que educação é uma coisa muito completa, muito grande e não pode ser atribuída a uma pessoa só, ou por um pequeno grupo. Então, o que a gente fez lá? **Além de fortificar o CPM, começamos a criar comissões específicas dentro do CPM** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

Cabe destacar que, ao estudar sobre o princípio da gestão democrática na escola, a maioria dos autores com os quais tenho dialogado sobre o tema neste trabalho argumenta que a participação da comunidade escolar na escola é condição básica para a implementação da gestão democrática. Paro (2016b, p. 22), ao analisar a Gestão Democrática na escola pública, destaca que se a administração de unidade escolar não considerar incluir a comunidade, “corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária”. Compreendo a preocupação do Interlocutor B em incentivar a participação dos pais e da comunidade escolar, pois ele ocupou o cargo num momento histórico, no qual a população começou a exigir maior participação e relações menos autoritárias.

Por outro lado, considero que a participação, quando se pensa no processo de democratização das relações na escola, deve se dar nas decisões e não apenas na execução de atividades. Na obra, *Crítica da estrutura da escola* (2016a) Vitor Paro, ao debater acerca da estrutura da escola e a integração da comunidade, destaca que se adota um conceito estreito de participação que está relacionado à ajuda dos pais ou dos responsáveis na manutenção da escola. De acordo com suas considerações a respeito da manutenção da escola, reforço o argumento de que esse tipo de serviço é de responsabilidade do Estado. Ele destaca que os cidadãos pagam impostos e esperam que estes sejam convertidos em serviços aos quais eles tem direito (PARO, 2016a, p. 201). Considera, além disso, que

> Existem políticas governamentais mal-intencionadas que preveem a contribuição pecuniária da família, na forma de mensalidades da APM, e, sob o manto da espontaneidade declarada, estimulam a obrigatoriedade de fato, pela escassez de recursos destinados às unidades escolares que não deixam aos diretores outra opção senão exigir (explícita ou veladamente) o pagamento para cobrir gastos de manutenção da escola (PARO, 2016a, p. 201).

Desse modo, entendo que é fundamental a participação dos pais e da comunidade, em geral, na execução de ações em favor da escola. No entanto, esta participação deve se dar, principalmente, no que tange às decisões.

A partir da produção dessas relações sociais com pais dos estudantes, muitos profissionais liberais (engenheiros, advogados, médicos, empresários), foi possível, segundo o discurso do Interlocutor B, realizar diversas ações que facilitaram o seu

trabalho na direção. Segundo ele, esse trabalho exige que seja coletivo, compartilhado com a comunidade escolar. No entanto, percebo que, em algumas situações, a produção de determinadas relações sociais tinha como objetivo arrecadar recursos, pois o Estado, historicamente, não tem mantido financeiramente as escolas, de maneira geral.

O Interlocutor B argumenta

> Nós tínhamos uma coisa muito importante, que era a comissão de obras da escola. **Eu tinha 6 engenheiros, todos eles ocupavam cargos de ponta aqui em Santa Maria e que tinham filhos lá, que nós colocamos lá**. Eu dava muita importância, **quando vinham me pedir a vaga**, existia pessoas de recursos, que optavam por estudar no Bilac. Podiam pagar uma escola particular, mas que tinham boas referências do Bilac. **Então, eu aproveitava essas pessoas para que retribuíssem de alguma forma para a escola** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

As vagas no Bilac, em alguns casos, eram negociadas, para matricular estudantes, cujos pais tivessem recursos suficientes para contribuir financeiramente com a escola, ou mesmo que fossem influentes na sociedade e que pudessem ajudar na arrecadação de recursos financeiros, já que o Estado não cumpria, e continua não cumprindo com seu papel de mantenedor das escolas públicas estaduais. Essa baixa destinação de aportes financeiros para as escolas, por parte do Estado, exigia que se estabelecesse parcerias com pessoas físicas e com empresas privadas. Saviani (2013b, p. 438) comenta que um dos objetivos do toyotismo, iniciado na década de 1980, era obter maior resultado com o mínimo de despesa. Para isso, esse processo de trabalho defendia

> [...] a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Diante das parcerias e da relação entre o público e o privado, na década de 1980, os/as diretores/as estabeleceram relações sociais com as mães dos estudantes, que formavam o Clube de Mães. O sujeito B destacou que

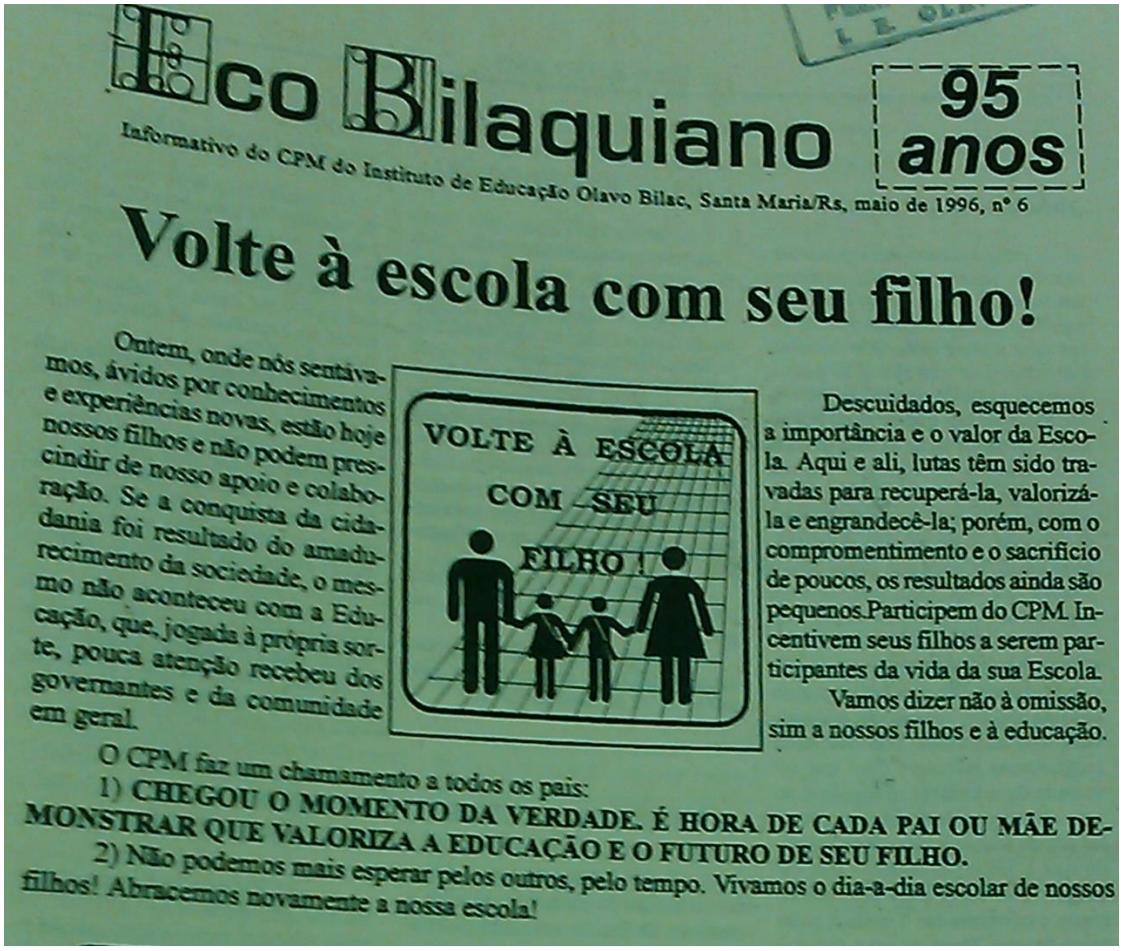
> O CPM era muito atuante e tinha influência social, já que **as famílias dos alunos eram da elite santa-mariense**. **Os pais, especialmente, através do Clube de Mães, então, tinham interesse que o instituto tivesse ensino de qualidade para seus filhos.** (SUJEITO B, grifo nosso).

Essas relações eram de grande relevância para seu trabalho como diretores/as, pois através delas era possível arrecadar recursos financeiros que seriam aplicados no Instituto. Com isso, os pais acabavam realizando um trabalho financeiro de arrecadação de recursos e de pagamento de funcionários que seria de responsabilidade do Estado. Para garantir uma escola de qualidade para seus filhos, os pais, em especial as mães, trabalhavam voluntariamente em prol de uma educação de qualidade para seus filhos, o que inclui um prédio em condições adequadas para recebê-los.

Posteriormente, com as alterações sociais ocorridas e com a abertura de mais escolas particulares, os filhos da classe burguesa deixaram de estudar no Bilac. Os estudantes do Bilac passaram a ser os filhos dos trabalhadores. Essa nova situação fez com que as mães dos alunos do IEEOB, que também eram trabalhadores, não fossem tão atuantes na busca de recursos e apoios como as anteriores e, por isso, as relações entre os/as diretores/as e o Clube de Mães ficaram enfraquecidas.

Isso pode ser percebido a partir da análise dos documentos do Acervo Histórico Olavo Bilac. Especificadamente, no ano de 1996, o Jornal do IEEOB produziu uma reportagem (Imagem 06), na qual tentava reestabelecer a relação com os pais dos estudantes.

Imagem 06 – Informativo do Círculo de Pais e Mestres do IEEOB, publicado no Jornal da escola, convocando as pais para participarem da vida escolar dos filhos



Eco Bilaquiano

95 anos

Informativo do CPM do Instituto de Educação Olavo Bilac, Santa Maria/Rs, maio de 1996, nº 6

Volte à escola com seu filho!

Ontem, onde nós sentávamos, ávidos por conhecimentos e experiências novas, estão hoje nossos filhos e não podem prescindir de nosso apoio e colaboração. Se a conquista da cidadania foi resultado do amadurecimento da sociedade, o mesmo não aconteceu com a Educação, que, jogada à própria sorte, pouca atenção recebeu dos governantes e da comunidade em geral.

Descuidados, esquecemos a importância e o valor da Escola. Aqui e ali, lutas têm sido travadas para recuperá-la, valorizá-la e engrandecê-la; porém, com o comprometimento e o sacrifício de poucos, os resultados ainda são pequenos. Participem do CPM. Incentivem seus filhos a serem participantes da vida da sua Escola.

Vamos dizer não à omissão, sim a nossos filhos e à educação.

O CPM faz um chamamento a todos os pais:

1) **CHEGOU O MOMENTO DA VERDADE. É HORA DE CADA PAI OU MÃE DEMONSTRAR QUE VALORIZA A EDUCAÇÃO E O FUTURO DE SEU FILHO.**

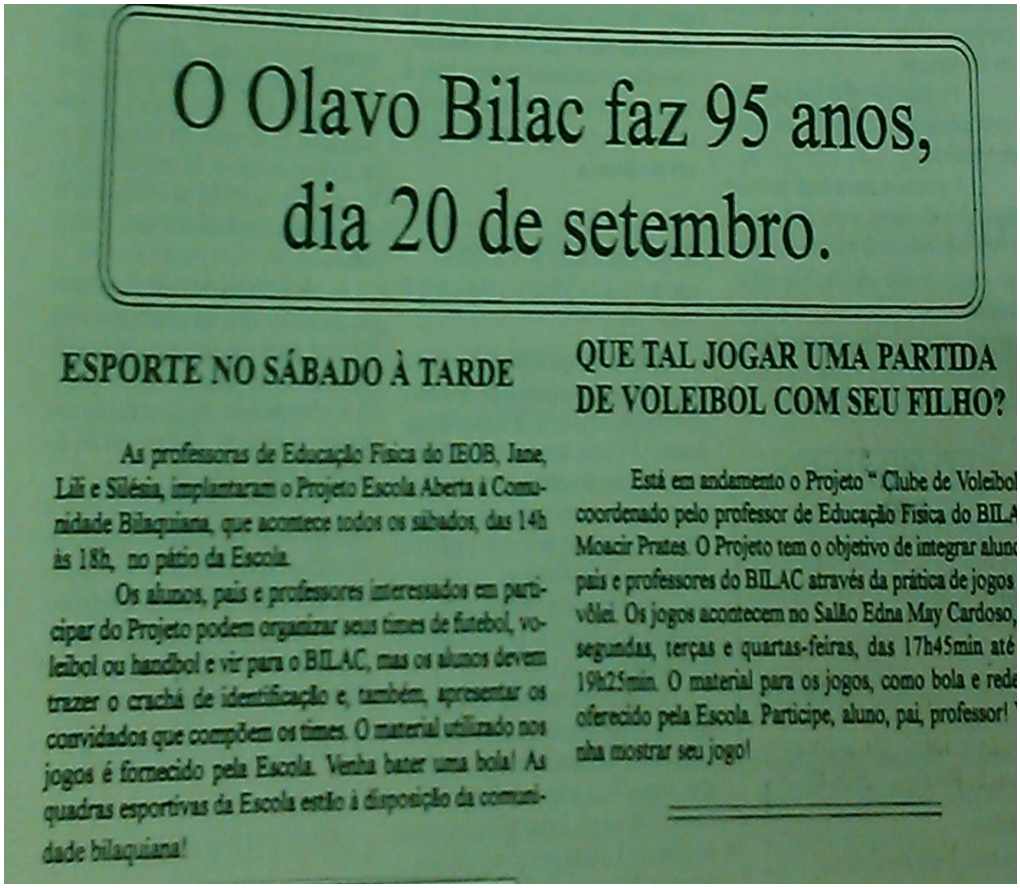
2) Não podemos mais esperar pelos outros, pelo tempo. Vivamos o dia-a-dia escolar de nossos filhos! Abracemos novamente a nossa escola!

Fonte: Documento AHOB Nº 158- CD 13 (1995).

Este documento refere-se ao informativo do Círculo de Pais e Mestres do Instituto de Educação Olavo Bilac do ano de 1996. A chamada faz um apelo para que os pais voltem à escola com seu filho, pois há a preocupação com a precariedade da educação e com o descaso que vem sofrendo dos governantes e da comunidade, de modo geral. Por fim, observo o apelo para que os pais participem da vida escolar de seus filhos e “abracem novamente a escola”. Considero que este apelo demonstra que, em algum tempo passado, os pais valorizavam a educação e participavam do dia-a-dia escolar. No entanto, isso perdeu-se e a escola estava tentando de algum modo recuperar esta relação com a família.

Para isso, além desse chamamento, o documento (Imagem 07) apresenta a divulgação de um evento, que procura reestabelecer a relação família-escola.

Imagem 07 – Reportagem do Jornal produzido pelo Instituto Olavo Bilac, convidando para que os pais participem de eventos esportivos promovidos pela escola



O Olavo Bilac faz 95 anos, dia 20 de setembro.

ESPORTE NO SÁBADO À TARDE

As professoras de Educação Física do IEOB, Jane, Lili e Silésia, implantaram o Projeto Escola Aberta à Comunidade Bilaquiana, que acontece todos os sábados, das 14h às 18h, no pátio da Escola.

Os alunos, pais e professores interessados em participar do Projeto podem organizar seus times de futebol, voleibol ou handbol e vir para o BILAC, mas os alunos devem trazer o crachá de identificação e, também, apresentar os convidados que compõem os times. O material utilizado nos jogos é fornecido pela Escola. Venha bater uma bola! As quadras esportivas da Escola estão à disposição da comunidade bilaquiana!

QUE TAL JOGAR UMA PARTIDA DE VOLEIBOL COM SEU FILHO?

Está em andamento o Projeto " Clube de Voleibol coordenado pelo professor de Educação Física do BILA Moacir Prates. O Projeto tem o objetivo de integrar alun pais e professores do BILAC através da prática de jogos vôlei. Os jogos acontecem no Salão Edna May Cardoso, segundas, terças e quartas-feiras, das 17h45min até 19h25min. O material para os jogos, como bola e rede oferecido pela Escola. Participe, aluno, pai, professor! nha mostrar seu jogo!

Fonte: Documento AHOB Nº 158 - CD 13 (1996).

Com o objetivo de reestabelecer as relações sociais com os pais, a escola elaborou dois projetos pautados no esporte. A proposta de um deles era que a comunidade escolar ocupasse a escola aos sábados através de jogos de futebol, handbol ou voleibol. A proposta do outro projeto era que a comunidade fosse até a escola, ao final das tardes, a fim de praticar vôlei. Essas foram algumas das estratégias apresentadas à comunidade escolar bilaquiana, com o objetivo de reaproximação.

Nessa perspectiva de promover a participação da comunidade nas decisões referentes às questões educacionais, as novas legislações educacionais da década de 1990, principalmente a LDB nº. 9394/96, deram ênfase à participação da comunidade escolar[46], de maneira geral, na gestão da escola, orientando no sentido

[46] Entende-se por comunidade escolar os professores, funcionários, estudantes e pais.

de que os sistemas de ensino deveriam definir as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica. A LDB n. 9394/96 (art. 3º, inciso VIII), normatizam, conforme Art. 14, incisos I e II, a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares.

Cabe destacar, no entanto, que a direção e CPM do IEEOB buscavam promover um outro tipo de relação, que vai além da participação formal em reuniões e em comissões, pois buscavam o estabelecimento de vínculos e a construção de sentimento de pertencimento ao Instituto. Paro (2016a) colabora com essa discussão ao defender que a escola deve ser um lugar que o estudante deseje estar,

> [...] onde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la intensamente. Assim, ele não é mero 'cliente' de uma sala de aula, mas cidadão de toda uma escola que lhe propicia condições de participar de variadas atividades, no grupo de dança, no coral, no clube de ciências, no conjunto musical, no grupo de teatro, na roda de capoeira, etc (PARO, 2016a, p. 131).

Destaco a importância de estender esse acolhimento às famílias, para reaproximá-las da escola. Porém, cabe mencionar que essa transformação poderá ser possível através da organização e da luta da comunidade escolar, exigindo do Estado as condições para viabilizar a construção dessa nova escola.

4.3.4.2 - A Comunidade Externa

Além da comunidade escolar, a comunidade local e externa ao Instituto também colaborava de diversos modos com o Instituto. Essa colaboração, durante a sua historicidade, foi fundamental para a manutenção de diversas ações. Os/as diretores/as contavam com isso, para conseguirem desenvolver o seu trabalho e atender as demandas da comunidade escolar do IEEOB, tanto no que se refere às questões pedagógicas, quanto administrativas e financeiras.

> Tive muito apoio da comunidade, principalmente, quando começamos a construir os pavilhões e as salas de aula. **Nós ganhamos muita coisa da comunidade**. Eu tive muito apoio da comunidade. O pessoal reconhecia que era um trabalho sério. **Nós tínhamos um escritório de contabilidade, que nos dava todas as informações do que estava acontecendo lá dentro. Não tinha um centavo escondido. Se eu recebia uma verba de doação, comprar material e entregava para a pessoa. Mostrava as notas da compra. Tudo era transparente.** Não tinha nada escondido e as pessoas

> viam onde estava sendo aplicado. Então, nunca tive problemas com a comunidade. **O Instituto recebia doações também de empresas. O Estado nos dava muito pouco dinheiro. Até para a manutenção. Mas da parte da comunidade sempre teve muito apoio, porque o Bilac sempre teve nome. Uma escola sempre muito respeitada** (INTERLOCUTOR B, grifos da autora).

O Instituto de Educação Olavo Bilac recebia ajuda de empresas e da comunidade em geral, devido à confiabilidade e respeitabilidade que as pessoas tinham pelo trabalho da direção e de todos os envolvidos com o processo educacional do instituto. De acordo com ele, a prestação de contas regular confiava credibilidade ao trabalho de todos e facilitava o estabelecimento de relações sociais com diferentes pessoas da comunidade, que passavam a investir na educação ofertada pelo IEEOB.

Além de empresas não educacionais, o Instituto de Educação construiu parcerias com institutos federais e universidade privadas. A Interlocutora F discursiva sobre essas relações que, segundo ela, tornam-se importantes para que o IEEOB pudesse atender às demandas da comunidade escolar.

> Com a comunidade externa, por exemplo, **a gente tem uma parceria com o Instituto Farroupilha, a gente tem parceria com a UNIFRA, com o Curso de Nutrição, Odontologia.** Agora, recentemente, foi publicada no Diário uma situação **com o Curso de Medicina**, que foi realizada com os nossos alunos aqui de 3º ano. Então, **a gente tem várias empresas que nos ajudam com material e mão-de-obra, porque a gente, às vezes, não consegue manter**. Por exemplo, agora, nós estamos fazendo um resgate das nossas duas bibliotecas, porque nosso assoalho é precário, o teto é precário, tudo tem cupim e a gente tem contato com diversas empresas. **Esses contatos com as empresas não são só meus conhecimentos, mas por intermédio dos professores e se valem dessas relações para contribuir com a escola**. Pessoas, também, **pessoas físicas costumam colaborar com a escola em relação mais à material e mão de obra, porque a gente prefere não mexer com dinheiro**, mas com a disponibilidade das pessoas, de vir ajudar (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

A UNIFRA (Centro Universitário Franciscano de Santa Maria)[47] foi uma das primeiras instituições de ensino superior da região central do Estado. O Centro Universitário Franciscano tem sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC), criada em 1955, e na Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM), também criada em 1955, por incentivo de José Mariano da Rocha Filho, que, em 1960 foi fundador da Universidade Federal de Santa Maria. Até então, no que se refere à Educação Superior, existia em Santa Maria desde de 1931 a escola de Farmácia e Odontologia patrocinada pela Sociedade de Medicina.

[47] As informações referentes à esta instituição foram pesquisadas em seu site em 04 de novembro de 2017.

A Educação Superior pública foi ofertada apenas mais tarde em 1960, com a fundação da Universidade Federal de Santa Maria, reservando ainda, por muito anos, a educação superior à classe burguesa.

A FIC tinha por finalidade a formação de professores mediante cursos de licenciatura e a FACEM formava profissionais enfermeiros. As duas instituições pertenciam à mesma mantenedora: Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte, que pertence à Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, congregação religiosa católica fundada na Áustria. Esses dados são importantes para pensar a forte inserção da igreja católica na educação brasileira. Devido ao crescimento destas instituições, em 1995, as duas instituições se integraram e passaram a denominar-se Faculdades Franciscanas e, em 1998, a instituição passou a denominar-se Centro Universitário Franciscano (Unifra). Atualmente, oferta mais de 32 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento.

A interlocutora destaca que, para o IEEOB, é importante estabelecer relações com diferentes cursos da UNIFRA, ou seja, com professores e estudantes desses cursos. Entendo que esses sujeitos, na interação com estudantes do Bilac, estariam contribuindo com a discussão de assuntos e com o desenvolvimento de atividades e ações que não seriam possíveis sem esta parceria. No entanto, cabe destacar que a Unifra não é uma instituição pública e, apesar de promover atividades de extensão que contribuem com a sociedade santamariense, ela é uma empresa privada, que busca atender, fundamentalmente, os interesses e os valores internos da instituição.

Outro aspecto comentado pela interlocutora diz respeito à preocupação que ela tem com dinheiro que, eventualmente, era doado para a escola. De acordo com o seu entendimento, ela ficava mais tranquila quando a ajuda vinha através da disponibilidade de força de trabalho do que através de recursos financeiros, pois ela teria uma responsabilidade ainda maior em prestar contas para a comunidade do dinheiro recebido. Tudo isso são questões que angustiavam o/a diretor/a de escola e, mesmo que de certo modo, as parcerias colaborassem com o trabalho no Instituto de Educação, o diretor é cada vez mais responsabilizado e cobrado pelo trabalho desenvolvido. Essa cobrança vem de todas as suas relações: dos pais, dos alunos, dos colegas professores, da Coordenadoria, da Secretaria de Educação e de empresas, entidades e pessoas civis que prestam algum tipo de apoio para a escola.

4.3.4.3 - O FUNDEF/FUNDEB: o desenvolvimento da Educação Básica e a valorização do magistério

Com o passar dos anos e a partir das lutas dos sujeitos envolvidos com as questões da educação, os recursos financeiros destinados a essa área, bem como os órgãos de controle de sua aplicação foram sendo ampliados e normatizados. A Constituição Federal de 1988 estabelece que o União deve usar 18% e os estados e municípios 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do Ensino.

Na década de 1990, diante dos esforços em universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003), construído sob orientação da Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e patrocinada pela Unesco, Banco Mundial (Bird), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

A partir das orientações desta conferência do Plano Decenal, “as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais. No âmbito nacional, passou-se por um período de forças políticas conservadoras saíram vitoriosas” (PERONI (2003, p.94). Especificadamente, em relação ao Banco Mundial, Peroni (2003), em suas considerações sobre a redefinição do papel do Estado, argumenta que “o objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível” (PERONI, 2003, p. 101).

Passo importante nesta direção foi dado com a Emenda Constitucional nº 14, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), apoiado pelo Banco Mundial. Machado (2007), em seus estudos sobre o Banco Mundial e a Educação no Brasil, destaca que

> Por meio destes mecanismos de financiamento, importantes ações de políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro são assessoradas e apoiadas pelo Banco Mundial (2000b). Dentre as principais ações, estão a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef); o desenvolvimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um sistema de avaliação e informação educacional (SAEB/ENEM/ENC); a transferência direta de recursos às escolas (Programa Dinheiro Direto na

> Escola); os programas de distribuição de livros didáticos e a melhoria da infra-estrutura física das escolas (MACHADO, 2007, p. 80)

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental e tinha como finalidade adequar a Constituição Federal à orientação da política educacional definida na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394 de 1996). A lei do FUNDEF foi alterada no ano de 2007, através da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que passa a incluir neste fundo de manutenção e desenvolvimento da educação toda Educação Básica.

Saviani (2016) em sua obra *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*, na qual estuda a política educacional que vem sendo implementada no Brasil, argumenta, especificamente sobre o FUNDEF e ao FUNDEB, que este representa considerável avanço em relação àquele e que, se os valores indicados na legislação fossem realmente aplicados, haveria melhora no financiamento educacional. No entanto, destaca que o FUNDEB

> Não tem força para alterar o status quo vigente. Ou seja: a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios (SAVIANI, 2016, p. 90).

Diante da argumentação do autor e dos discursos dos/as interlocutores/as, considero que, na escola, em termos de aumento de recursos, repercutiu pouco essa política pública. Apesar de ter passado mais de 20 anos, desde a fase que ocupou a direção o Interlocutor B e a fase da Interlocutora F, a situação financeira do Instituto é recorrente. Segundo ela, “a verba da manutenção não dá conta, porque com ela precisamos comprar material de higiene, material de expediente. Tu não pode, por exemplo, construir ou reformar, até porque a verba é pequena, em torno de 5.000,00” (INTERLOCUTORA F).

4.3.4.4 - Outros Programas Governamentais

A partir das disputas por maiores investimentos na educação, diversos programas governamentais surgiram com o objetivo de destinar mais verbas às escolas. No entanto, a Interlocutora F preocupa-se com estes programas, pois entende que, em muitos casos, o estabelecimento de relações entre o setor público e o setor privado, apresentam um interesse na privatização da educação.

> O governo fez o **Programa Escola Melhor**, do governo Estadual. Então, a escola está cadastrada nesse programa, porque a gente fez o seguinte: **se abriu esta porta para que a escola consiga recursos, vamos nos cadastrar. Mas vamos com calma e com muito cuidado, porque daqui a pouco estamos privatizando a sala de aula, o professor, por conta de um projeto inocente**. Então, esse cuidado a gente tem com os programas federais, estaduais. Nós temos da **Nota Fiscal, que é um programa estadual,** também, onde a pessoa cadastra seu CPF e diz qual a instituição que quer contribuir. Então **a gente faz uma campanha que a nossa comunidade beneficie, como instituição, o nosso Instituto. São maneiras de conseguir verbas, são canais que o governo abre, só que a gente tem que ter esse cuidado.** Na verdade, a gente participa, a comunidade participa, nos ajuda, frequentemente, mas a gente tem cuidados com esses programas, **porque o que o Estado, pelo menos, o que a gente observa, é a teoria do Estado Mínimo, a responsabilidade, cada vez menor do Estado e cada vez mais do privado** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

Ela cita, em seu discurso, alguns programas do governo estadual, que segundo ela, podem ter como consequência a privatização da escola pública. Quanto ao caráter público da educação, a Constituição Federal de 1988 definiu a sua gratuidade em todos os níveis e definiu o dever do Estado em ofertar a gratuidade, ao mesmo tempo em que prevê a convivência entre instituições públicas, privadas lucrativas e privadas não-lucrativas, que são as confessionais, comunitárias e filantrópicas. O professor Geraldo Leão (2013), ao discutir sobre as estratégias da gestão privada da educação pública, argumenta que a relação público e privado tem assumido novos contornos. De acordo com ele, no que se refere à legislação “as fronteiras entre o público e o privado parecem claramente demarcadas” (LEÃO, 2013, p. 118). Ele compreende que mesmo havendo disputas, no que se refere à interpretação das leis, não se questiona as bases legais dessas fronteiras.

No entanto, Leão (2013) argumenta que a relação entre o público e o privado está se redefinindo em virtude do interesse do capital em ampliar as possibilidades de realização. Diante dessa busca do capital em avançar, surgem diversas “estratégias

de privatização do setor público", quais sejam: "transferência de propriedade a formas como 'financiamento público de prestação privada de serviços, financiamento pelo usuário com fornecimento público, parceiras etc'" (LEÃO, 2013, 118).

No que se refere ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e aos discursos dos/as interlocutores/as, a questão da privatização e da relação público e privado tem ocorrido através de parcerias com empresas privadas e com pessoas físicas. Para compreender, conhecer e analisar os programas citados pela Interlocutora F, buscou-se maiores informações sobre eles.

Em primeiro lugar, em relação ao Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, destaco que ele foi Instituído pela Lei nº 14.734, de 15 de setembro de 2015 e, de acordo com informações obtidas no site do Programa, busca contribuir com a melhoria do ensino na Rede Pública Estadual, realizando um grande mutirão de recuperação dos prédios escolares, através do envolvimento de toda a sociedade na busca pela qualidade da educação gaúcha. Por meio do Programa, empresas e pessoas físicas podem firmar parcerias com as escolas de forma transparente e com o aval da comunidade, doando recursos materiais às escolas, assim como livros e equipamentos; patrocinando a manutenção, conservação, reforma e ampliação da infraestrutura física; disponibilizando banda larga, equipamentos de informática, entre outras doações. Cabe destacar que, de acordo com a Lei, as obras deverão ser realizadas em consonância com as necessidades elencadas pelas Secretarias da Educação e de Obras, Saneamento e Habitação. A própria escola não está autorizada a realizar manutenções que considera importantes, apenas as que estiverem de acordo com as secretarias elencadas.

Como contrapartida, as empresas e as pessoas físicas que aderissem ao Programa estariam autorizadas a divulgar, para fins promocionais e publicitários, as ações praticadas em benefício da escola (Artigo 3ª). Além disso, de acordo com o Artigo 5º, "será conferido certificado, emitido pelo Governador do Estado e pelo Secretário da Educação, (...) destacando os relevantes serviços prestados à educação no Estado do Rio Grande do Sul" (Lei Estadual 14.734, de 15 de setembro de 2015, Artigo 5º).

Em segundo lugar, em relação ao Programa Nota Fiscal Gaúcha, citado pela interlocutora, ele foi criado a partir da LEI 14.020, de 25 de junho de 2012, que institui o Sistema Estadual de Cidadania Fiscal e o Programa de Cidadania Fiscal. O programa prevê a distribuição de prêmios, incentivando os cidadãos a solicitar a

inclusão do CPF na emissão do documento fiscal no ato de suas comprar, bem como conscientizando-os sobre a importância social do tributo. Através do Programa, os cidadãos concorrem a prêmios de até R$ 1 milhão (um milhão de reais), as entidades sociais por eles indicadas são beneficiadas por repasses e as empresas participantes reforçam sua responsabilidade social com o Estado e a sociedade gaúcha. O objetivo principal desse programa, segundo a legislação, é de aumentar a arrecadação, mediante estímulo à emissão de notas fiscais. A premiação seria um estímulo para que as pessoas solicitem nota fiscal das empresas. No entanto, a emissão de notas fiscais é dever dos estabelecimentos, por isso, não seria necessária a solicitação da mesma, muito menos programas que estimulem à emissão das notas, se as empresas cumprissem com seu dever e não sonegassem os impostos devidos. Impostos estes que devem ser aplicados devidamente pelo Estado em benefício de todos os cidadãos. Existe um círculo vicioso de corrupção e de má aplicação dos recursos públicos.

Ao retomar o discurso da Interlocutora F, observo que, cada vez mais, a relação entre a educação pública e as empresas privadas vem sendo estabelecida. Essa situação preocupa os sujeitos envolvidos com a educação pública, pois Peroni (2008), ao discutir sobre a relação público/privado e a gestão da educação, argumenta que “a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado” (PERONI; ADRIÃO, 2008, p. 09). Se por um lado essas relações tentam beneficiar as escolas, por outro, os interesses empresariais podem prevalecer sobre o interesse público, especialmente, no primeiro programa citado - Programa Escola Melhor, a partir do qual a interferência dos empresários se dá de forma mais direta.

Além das análises realizadas sobre a relação estabelecida entre o público e o privado, há interferência do setor privado nas escolas públicas que ocorre através do pagamento de bolsas, por parte do Estado, às instituições privadas. Sobre isso, a Interlocutora F realiza uma crítica contundente, destacando que o trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos na escola fica subsumido aos interesses da relação público-privado. Ela destaca que

> **A gente tem escolas, hoje, mantidas por bolsas, no Estado**, que é isso: **retira o aluno do Estado, mas paga ele lá numa instituição particular.** Nós temos várias instituições que funcionam assim aqui em Santa Maria. E em contrapartida, dá bolsa para o aluno, mas se o aluno reprovar e cai fora.

> **É um jogo. Isso serve para descaracterizar todo o nosso trabalho, com toda certeza** (INTERLOCUTORA F, grifos da autora).

Leão (2013, p. 119) corrobora essa discussão, ao argumentar sobre a privatização da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. O autor destaca que “ao não ampliar a sua oferta para esses dois setores o Estado induziu empresários do ensino a fazê-lo”. Complementarmente a essa discussão, o governo não disponibiliza mais vagas nas escolas públicas para esses dois setores. Por isso, as escolas privadas ampliaram as vagas, percebendo essa deficiência das escolas públicas. Por outro lado, em relação à Educação Infantil, os municípios, tem de ofertar gratuitamente, de acordo com a legislação educacional, as vagas demandadas. Nesse jogo, os municípios pagam bolsas para as instituições de ensino privadas, garantindo a gratuidade da Educação Infantil para a população que demanda vagas nas escolas públicas e não as encontram. A tendência é que essas situações sejam ampliadas para o Ensino Médio e Fundamental, fortalecendo o interesse pela privatização da educação pública.

Para além das questões destacadas até aqui, cabe mencionar que as estratégias de ampliação dos interesses do capital privado na educação podem ocorrer através da comercialização de produtos educativos na escola. A respeito dessa estratégia, Leão (2013) comenta que “em fase de uma escola pauperizada, sem recursos didáticos e pedagógicos adequados, fadada a sobreviver no contexto da crise fiscal do Estado, editoras e empresas de produtos didáticos e paradidáticos vislumbram boas possibilidades de realização de lucros” (LEÃO, 2013, p. 121).

Diante dessas observações e análises, considero que a análise crítica da relação entre o público e o privado compõem o trabalho do/a diretor/a escolar. Entendo que se torna necessário que o/a diretor/a estabeleça parcerias, tendo em vista a qualificação do trabalho pedagógico dos sujeitos escolares, no entanto, é ainda mais importante garantir a autonomia da escola e de seus sujeitos, não permitindo que o privado invada o espaço público, sonegando aos professores o direito de planejarem, organizarem e implementarem o projeto pedagógico individual e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

Esse trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar as implicações e reciprocidades entre o Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB (1974 a 2017) e as relações sociais por eles/elas estabelecidas. Neste momento, retomo algumas considerações desenvolvidas no percurso da pesquisa, com a finalidade de responder à problematização: *em que medida se evidenciam implicações e reciprocidades entre o Trabalho Pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB (1974 a 2017) e as relações sociais por eles/elas estabelecidas*? Essas considerações que serão retomadas são importantes para a defesa da tese: *o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB, no período de 1974 a 2017, constituiu-se a partir das relações sociais estabelecidas por eles/as ao longo da vida e a partir do modo de produção capitalista. No movimento inverso, essas relações sociais foram impactadas por seu trabalho pedagógico, por seu modo de produção da vida material, produzindo-se, assim, uma relação dialética entre o trabalho pedagógico dos/as diretores/as e as relações sociais contraídas por eles/as, num movimento entre o individual e o social.*

Os pressupostos que fundamentaram esta defesa baseiam-se no Materialismo histórico-dialético e consideram que o trabalho produz relações sociais e é produzido por elas, entendendo o ser humano como um ser histórico, que se produz no trabalho e, assim, nas relações sociais que se estabelecem na produção de sua existência (GRAMSCI, 1978, p. 38-44). Além disso, as relações sociais possuem um caráter dialético e se movimentam entre o individual e o coletivo.

Esse argumento está presente no percurso do estudo e é orientado pelas categorias do método dialético marxista, quais sejam: historicidade, totalidade, práxis e contradição. Essas categorias estão articuladas a outras que emergiram da análise

das interlocuções com os sujeitos da pesquisa, da inserção no IEEOB, dos documentos do AHOB e do referencial teórico selecionado, que são: Relações sociais, planejamento, processos formativos. Além dessas, destaco a categoria “trabalho pedagógico”, que é a categoria central nos estudos do Grupo Kairós e que possui relevância neste estudo. As categorias são conceitos básicos que fazem sentido “enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta” (CURY, 1986, p. 21), por isso, não fui a campo com todas as categorias de método e de conteúdo pré-estabelecidas. Ao contrário, a partir da produção dos dados atentei às categorias que emergiram dessa produção, para então proceder à análise. No entanto, ressalta-se que essas análises foram constantemente revisitadas e reelaboradas a cada nova aproximação com o campo de estudos e com os materiais produzidos.

No percurso da escrita, apresentei as considerações sobre a história do IEEOB produzida pelos sujeitos e por suas relações sociais, procurando compreender quais os sentidos do trabalho dos/as diretores/as escolares foram historicamente construídos pela sociedade de Santa Maria e região e pela comunidade escolar. O IEEOB, até a década de 1990, foi considerado um espaço no qual era ofertada educação de qualidade, porque atendia à demanda social por formação de professores e porque tinha em seu quadro professores “qualificados” e atentos à legislação. Apenas os “melhores” professores da cidade tinham a oportunidade de trabalhar no IEEOB e apenas os “melhores” poderiam ocupar o cargo de diretor/a. No entanto, a escolha desses “melhores professores”, que estariam aptos a ocupar o cargo de diretor/a, até a década de 1980, era realizada pelos governadores estaduais, a partir de indicações dos representantes regionais e locais. Os/as diretores/as foram, por muitos anos, a representação do poder do governo estadual na escola e na comunidade escolar, por isso, seu trabalho deveria estar de acordo com os interesses da classe social que estava no poder e com a qual os diretores/as estabeleciam relações sociais.

Em relação às interlocuções, considero que as produzir com sujeitos aposentados e com professores que ainda trabalham e com uma que ocupa o cargo de diretora foi um desafio, pois precisei considerar estas especificidades. Ao mesmo tempo, porém, foi produtivo interagir com sujeitos que trabalharam em um período de grande valorização do trabalho do professor, do IEEOB e da educação, de forma geral, pela sociedade. Observei entre os sujeitos aposentados a necessidade de

discursivarem sobre as suas implicações com o trabalho produzido e sobre o orgulho que possuem pela instituição que ajudaram a constituir, por vezes, com certo saudosismo. Destaco que as dificuldades que os professores aposentados enfrentaram como diretores/as do IEEOB são entendidos por eles hoje como motivação para o trabalho e para a produção da escola que estivesse de acordo com as demandas da sociedade.

Por outro lado, a professora e o professor, que ainda trabalham, apresentaram uma visão mais crítica e pessimista do trabalho do/a diretor/a escolar e da educação, diante de problemas cada vez mais visíveis em relação ao financiamento educacional e ao conflito de interesses dentro e fora da instituição escolar. Atualmente, a desvalorização do trabalho pedagógico, por parte dos sucessivos governos estaduais, federais e municipais e pela sociedade, de modo geral, tem se tornado mais intensa e isso se reflete no interior da instituição através da crescente precarização e intensificação do trabalho, em particular, do/a diretor/a escolar. Além de outras consequências, isso faz com que o/a diretor/a permaneça muito tempo na escola ou envolvido com o trabalho, diminuindo o seu tempo livre e prejudicado suas relações familiares.

O financiamento educacional é outro fator que preocupa a diretora atual, pois, a fim de garantir a manutenção de atividades escolares, é preciso estabelecer relações com empresas privadas, já que o financiamento governamental para a educação não é capaz de resolver as demandas da escola. Essa situação, porém, não é nova e ocorreu em todo o período analisado, pois os/as diretores/as precisaram estabelecer relações com diversos empresários, pessoas da comunidade e empresas, para manter alguns serviços considerados importantes para o ensino, em especial, para a manutenção do prédio. Isso torna-se, em muitos casos, um problema, pois, cada vez mais, interesses privados interferem nos interesses das escolas públicas.

Além das questões referentes à interlocução, destaco que a inserção no IEEOB, em momentos diferentes, assim como as aproximações sistemáticas com os documentos do AHOB foram fundamentais para a produção deste estudo. Em especial, a sala do Acervo Histórico Olavo Bilac guarda memórias produzidas em um período de ápice do Instituto e do trabalho produzido naquele espaço pelos sujeitos, enquanto que o restante do prédio carrega as marcas do descaso do Estado com a educação, com o trabalho dos professores e com a comunidade, de modo geral. O AHOB contrasta com a infraestrutura precária e, em algumas situações, perigosa para

os sujeitos que produzem a história daquela instituição. Diante disso, entendo que preservar a história de uma instituição escolar significa valorizar a história produzida pelas pessoas que por ali passaram e valorizar o trabalho dos sujeitos, oferecendo condições de trabalho adequadas. No entanto, a precarização é um aspecto que faz parte do trabalho dos/as diretores/as em todo o período estudado e relaciona-se às condições materiais de trabalho, às condições subjetivas de trabalho, à formação e carreira, à remuneração, ao processo de trabalho ou à satisfação e reconhecimento do trabalho (Hypolito, 2012). Na fase que corresponde aos anos de 2001 a 2017, esses fatores que levam à precarização do trabalho do/a diretor/a, de modo particular, vêm se acumulando.

Outro aspecto observado em relação ao trabalho do/a diretor/a do IEEOB diz respeito à burocratização. Isso é evidente em todo o período analisado. O/a diretor/a, em seu trabalho, envolve-se quase que integralmente com as questões burocráticas, afastando-se das questões relacionadas ao pedagógico. Ainda hoje e de modo cada vez mais intensificado o trabalho do/a diretor/a escolar está voltado muito mais para as questões burocráticas (avaliações internas e externas, metas, índices, prestações de contas, entre outras) em detrimento das questões pedagógicas. Mesmo compreendendo que o trabalho administrativo está a serviço do pedagógico, entendo que o/a diretor/a terá maiores condições de contribuir com a transformação social no momento em que o pedagógico for a centralidade de seu trabalho.

Diante disso, observei que o cargo de diretor ocupa, na historicidade do IEEOB, uma centralidade, na instituição escolar. Apesar da gestão democrática escolar pressupor a formação de uma equipe diretiva e contribuir para a descentralização do poder do/a diretor/a, o seu lugar social é central na escola e, na maioria das vezes, está acima de todos os demais trabalhadores na organização escolar, atribuindo-se a ele/ela a condução e as decisões finais referentes às questões pedagógicas e administrativas da instituição. Compreendo que o trabalho pedagógico, de maneira geral, e o trabalho pedagógico do/a diretor/a escolar, de maneira específica, produz relações de poder. Todavia, defendo, a partir as argumentações de Paro (2010, p. 55), que essas relações, numa educação que se pretende que seja democrática, deva estar pautada no diálogo, na persuasão (persuadir e deixar ser persuadido) e jamais na imposição e na ameaça. Considero que a gestão escolar possa superar essa relação impositiva, na perspectiva da ampla participação da comunidade nas

discussões das questões educacionais e que seja compreendida como prática social, intervenção na realidade na busca pela transformação social.

Na discussão sobre a relação dialética entre trabalho pedagógico e relações sociais parto do pressuposto de que o trabalho produz relações sociais e é produzido a partir delas. Na sociedade capitalista, no entanto, essas relações produzidas no trabalho possuem um caráter alienante e hostis, são, em sua maioria, relações de conflito e de disputas. No que se refere às relações produzidas durante o trabalho como diretor/a escolar, mesmo relações entendidas como democráticas, vinculadas à amizade, ao afeto e ao trabalho coletivo tem como objetivo, na maioria das situações, evitar conflitos, objetivando manter-se no poder. Entendo que essas questões estão relacionadas às contradições existentes na escola, que podem ser evidenciadas no trabalho do/a diretor/a na luta de classes e nas disputas de poder. Em relação à luta de classes, por vezes, o/a diretor/a precisava gestar conflitos entre a comunidade escolar e o Governo Estadual, na tentativa de favorecer os trabalhadores em detrimento dos interesses do Estado, representante da classe dominante.

Em um outro momento do estudo, discuto acerca das questões políticas, econômicas e sociais no período de 1974 a 2017 e sobre as implicações destas questões na elaboração das políticas públicas educacionais, no trabalho pedagógico dos/as diretores/as do IEEOB e na produção de suas relações sociais. A partir disso, observei que as Políticas Públicas Educacionais apresentam certas lacunas a partir das quais é possível superar alguns limites impostos e produzir relações mais democráticas. Mesmo com a indicação dos professores para o cargo de diretor/a, foi possível evidenciar iniciativas de vanguarda, que consideravam os estudantes e a comunidade escolar como sujeitos, produtores e produtos da história. E nesse processo, o trabalho pedagógico do/a diretor/a escolar torna-se fundamental, quando relacionado à essa concepção crítica da educação e à crítica da sociedade contemporânea. Considero, assim, que através do trabalho do/a diretor/a é possível produzir o trabalho crítico e coletivo, orientado para a formação política dos trabalhadores da escola.

Apesar de, historicamente, estar comprometida com a classe burguesa, a educação traz em si, a partir de uma concepção crítica e das contradições, a possibilidade de criar tempos e espaços de superação das relações sociais capitalistas. Do mesmo modo, defendo, a partir das análises, que a sociedade capitalista cerceia, através das Políticas Públicas e da produção de determinadas

relações, o trabalho do professor e, de modo particular, o trabalho do/a diretor/a escolar. O princípio da gestão democrática, por ter sido incorporado ao discurso do capital, não criou condições para o estabelecimento de relações sociais democráticas, até mesmo porque este não é o objetivo do sistema capitalista. Desse modo, os limites da democratização da escola estão relacionados aos limites da democratização da sociedade e não apenas à formulação de políticas públicas reformatórias. Do mesmo modo, a implementação da efetiva gestão democrática passa por um processo mais amplo de democratização da sociedade. Questiono, então, a partir das discussões realizadas, se seria possível, na sociedade capitalista, uma efetiva democratização? Ellen Wood (2011), em sua obra *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*, propõe algumas questões sobre essa temática, quais sejam

> Seria possível imaginar uma forma de cidadania democrática que penetrasse o domínio lacrado pelo capitalismo moderno? Seria possível que o capitalismo sobrevivesse a esta extensão da democracia? O capitalismo é compatível com a democracia em seu sentido literal? (WOOD, 2011, p. 203).

Apesar de concordar com esse entendimento de que, na sociedade capitalista, a educação seja reprodutora de relações sociais que fortalecem o sistema vigente, defendo que a escola se constitui em um espaço no qual são produzidas relações contraditórias, fundamentais para a superação do capital. Ao mesmo tempo, defendo que é importante, ao analisar a historicidade, superar a precarização imposta pelo Estado, visto que “a desqualificação da escola e, ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital interacional” (FRIGOTTO, 2010c, p. 38).

No sentido de buscar a superação dessa relação entre Estado e os sujeitos da escola, concordo com Frigotto (2010c, p. 38-39), quando defende a importância de lutar pela qualificação da escola, discutir sobre a natureza das relações de produção de desigualdade e sobre as questões que envolvem o desemprego e o subemprego, transformando a escola, aguçando a consciência crítica e instrumentalizando a classe trabalhadora. Diante dessa necessidade, a formação dos diretores/as escolares, é muito importante para que seu trabalho esteja voltado para a transformação social. No entanto, esta formação não é aquela proposta pelas políticas públicas atuais, que visam, na maioria das situações, garantir que o trabalho dos/as diretores/as reproduza os interesses da burguesia. Pelo contrário, entendo que a formação dos/as

diretores/as, que tenha como objetivo ultrapassar os limites do capitalismo, deva ter como proposta a formação política, capaz de analisar criticamente a sociedade capitalista, os modos de produção e de reprodução do capital.

Acredito que inseridos neste tempo de desvalorização crescente da educação, das instituições escolares e do trabalho pedagógico e “em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar” (Bertolt Brecht). Eu acrescento que nada deve parecer impossível de mudar quando os sujeitos se organizarem de modo a construírem espaços e tempos de formação política. Essa organização e formação poderá favorecer a compreensão de que o trabalho pedagógico, de modo geral, e o trabalho pedagógico dos/as diretores/as escolares, de modo particular, constitui-se, pela dimensão social e política, elementos fundamentais para a formação da consciência crítica, que pode contribuir para a práxis social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia y aparatos ideológicos de Estado**, 1969.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval [et al]. **O legado educacional do século XX**. 3. Ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2014. p. 55-100.

AMARAL, Claudia Letícia de Castro. **Pertença Profissional, trabalho e sindicalização de professores**: mediações e contradições nos movimentos do capital. 2016. 2065 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo : Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em disputa**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O direito do trabalhador à educação. In : GOMEZ, Carlos Minayo [et al.] **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. Ed. 6. São Paulo : Cortez, 2012. p. 103-127.

BELÉM, João. **História do Município de Santa Maria 1798-1933**. 3. Ed. Santa Maria: ed. da UFSM, 2000.

BORON, A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. Lei n. 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF), 1961.

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993. 102p.

_____. Lei 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União. Nº 248 de 23.12.96.

CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretores de escola e gestão democrática**: um estudo de caso. 1993. (Dissertação Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2012.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (ORGS). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 119-142.

____. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960) – Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009.

COSTA, M.V (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação – 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Elisandela Andre da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide Da Silva Ribeiro. **A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas.** RBPAE - v. 31, n. 1, p. 65 - 84 jan./abr. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 81, mai. 1992, p. 33-34.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CROSSMAN, R.H.S. **Biografia do Estado Moderno**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DUARTE, Adriana e FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Política e gestão educacional: uma análise dos dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil. In : OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012. p. 231-256.

FAGUNDES, Josiane Lara. **O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o Curso Normal**: entre cabotagens, naufrágios e travessias. 2015. 207 f. Santa Maria, UFSM (Dissertação de mestrado), 2015.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem fronteiras.** v.8, n.2. p.176-189, 2008.

_____. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. v. 91, n. 227. p. 233-251, 2010a.

_____. Trabalho Pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et a. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROOM

FERREIRA, Liliana Soares; RIBAS, João Francisco Magno. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan-mar de 2014.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na escola: sujeitos, tempos e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, João Rodolpho Amaral. **O pragmatismo político dos ferroviários sul-rio-grandenses**: com foco histórico na cidade de Santa Maria. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

_____. **Trens na memória**: num longo tempo, entre trajetórias público-privadas, fatos da história ferroviária brasileira e sul-rio-grandense. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2017.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (ORGS). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 61-74.

_____**. Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 75-100.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação estrutura econômico-social capitalista. 9 ed, São Paulo: Cortez, 2010c.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In : GOMEZ, Carlos Minayo [et al.] **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador 6. Ed. São Paulo : Cortez, 2012. p. 19-38.

_____. “Escola sem partido”: **imposição da mordaça aos educadores. Revista Espaço Acadêmico. ISSN 1519-6186. Ano XVII, 2016.**

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico na escola capitalista.** Porto Alegre: UFRGS, 264 p. (**Tese de Doutorado**), 2012.

_____ et al. **A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista**. Revista Educação. Santa Maria, v. 38, nº 3, p. 553-564, set-dez, 2013.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília :Liber Livro Editora, 2007.

GERMANO, José Wellington. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.Artigo disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** Rio de Janeiro : Civilização Barsileira, 1978.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre : Artmed, 2009.

GOMES, Pedro Henrique Oliveira. A falácia da Escola Sem Partido (ou do pensamento único). **Revista Carta Educação**, São Paulo: Editora Confiança, 2016.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente.** In :Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, 2011.

_____. Trabalho Docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In : OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012. p. 211-129.

HOBSBAWN, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 15-78.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (ORGS). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Andep Sul** – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e Trabalho : trabalho encomendado].

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In :Atilio A. Boron Javier Amadeo Sabrina González [organizadores] **A teoria marxista hoje:** Problemas e perspectivas. Buenos Aires: Clacso, 2007. p. 222-260.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 117-124.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. **As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In:** *Presente! Revista de Educação,* CEAP-Salvador (BA), 2009, jan/abr 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais** – elementos para uma análise marxista. 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

MACHADO, Celia Tanajura. **O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**: uma análise comparativa de processos de negociação. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: Trabalho Pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015.316 f.Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. – 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

MARX, K**. Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2004

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo :Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

. MARX, K. **O capital**: crítica a economia política. 31.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. 2. Ed. – São Paulo :Boitempo, 2008.

MONTAGNER, Rosangela. **Ressignificando imagens/memórias de alunas do Instituto Estadual Olavo Bilac**: processos de formação de professoras (1929-1969). 1999 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 1999.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Condições de trabalho docente**: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 215-228, jan./abr. 2014.

NETO, Antônio Cabral. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In : OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 257-282.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Trabalho e Educação em documentos de políticas educacionais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 65-82, ago.2010 – ISSN: 1676-2584.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M. F.F. (orgs.). **Política e Gestão da Educação.**3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A.; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI,

Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam. (orgs) **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p. 25-40.

OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam. (orgs) **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA, R. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, vol.30, n. 108, p. 730 -760, out. 2009.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan.jun. 1993.

_____. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. Ed. Saõ Paulo: Xãma, 2003.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Diretor Escolar**: educador ou gerente. São Paulo. Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. **Gestão Democrática da educação pública**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o papel do Estado**: no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.;PERONI, V**. Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008. p. 111-127.

PREVITAL, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Estado de Bem–Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In : Lucena, Carlos; Previtali, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira** – Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-96

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____**. Sete lições sobre educação de adultos**. Ed. 16, São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RECHIA, Aristilda A. **Santa Maria: Panorama Histórico-Cultural**. Santa Maria: Associação Santa-Mariense de Letras, 1999.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? 5. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, nº 34, jan-abr, p. 152-180, 2007.

_____**. O legado educacional do Regime Militar**. vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.Artigo disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____; DUARTE, Newton. (orgs).**Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013b.

_____. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP,: Autores Associados, 2016.

TAFFAREL, Celi N. Z**. A formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física. São Paulo, UNICAMP (Tese de Doutorado), 1993.

____**. DO TRABALHO EM GERAL AO TRABALHO PEDAGÓGICO**: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. Motrivivência, Ano XXII, Nº 35, P. 18-40 Dez./2010

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUÉZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, Nildo. **O que são partidos políticos**. Goiás: Edições Germinal, 2003.

VIANNA, C. P. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil - Império e República. Brasilia : Líber Livro, 2008.

YANNOULAS, S. (Org.) **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré Editorial, 2013.

____. **Feminização ou feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis. Brasília. n.22. p.271-292, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - DECRETO Nº 397, DE 27 DE AGOSTO DE 1901

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS CULTURAIS
MUSEU DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
" HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA "

CÓPIA AUTÊNTICA

ACTOS DO GOVERNO

Decreto n. 397, de 27 de agosto de 1901

Institue dois collegios districtaes, um em Santa Maria e outro na Cruz Alta.

O presidente do Estado do Rio Grande do Sul, em execução do disposto nos artigos 1º, alinéa, e 2º do decreto n. 89, de 2 de fevereiro de 1897, e se uso da attribuição que lhe é conferida pelo n. 3 do artigo 20 da Constituição,

DECRETA

Art. 1º - Ficam instituidos dois collegios districtaes, um em Santa Maria e outro na Cruz Alta.
Art. 2º - Esses collegios reger-se-ão pelas disposições contidas nos decretos ns. 373, de 14 de março e 385, de 9 de maio deste anno.
Art. 3º - Os vencimentos dos professores são os estipulados na tabela annexa.

Palacio do Governo, em Porto Alegre, 27 de agosto de 1901.

A. A. Borges de Medeiros
João abbott

. . . . . .

Declaro que o presente é cópia autêntica do original publicado no nº 203, de 28/8/1901, do jornal "A Federação", de Porto Alegre.

VISTO

Cópia autêntica do Decreto nº 397 de 27/09/1901
Criação do Colégio Distrital

ANEXO B - REPORTAGEM DE JORNAL - ACERVO HISTÓRICO OLAVO BILAC

SANTA MARIA ANTIGA

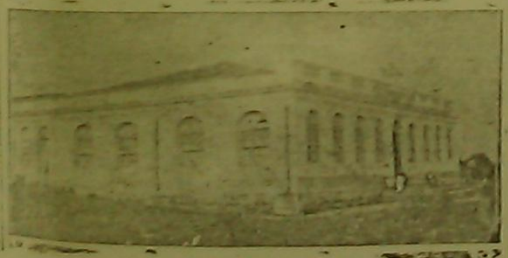
O velho Colégio Elementar

Romeu BEITRÃO

Prepara-se a Escola Normal Olavo Bilac para comemorar o cincoentenário da criação do Colégio Distrital, estabelecimento de ensino que, através de algumas transformações, lhe deu origem.

Trazendo minha modesta contribuição às comemorações e com o intúito de homenagear os pioneiros desta grande realização que é o Bilac, vou assoprar a poeira do tempo de sôbre fatos e pessoas a rememorar a solenidade de inauguração do velho Distrital, em 20 de setembro de 1901.

BUSTO DA PROF. MARGARIDA LOPES



O velho colégio Elementar

Até então, a instrução pública em S. Maria era precaríssima e sòmente primária, administrada em pouco mais de uma dúzia de aulas públicas estaduais e municipais, espalhadas pela cidade e pelo município.

Os colégios particulares também eram poucos e quasi tão deficientes quanto os públicos, excetão do Colégio Santa Maria, dirigdio pelo emérito educador Alfredo Clemente Pinto e instalado a 14 de julho de 1898, graças aos esforços de alguns beneméritos cidadãos, entre êles o intendente Francisco de Abreu Vale Machado e o coronel Antero Correa de Barros. Este colégio foi o primeiro de ensino secundário a surgir na cidade, mas, infelizmente, não resistiu por muito tempo, desaparecendo em fevereiro de 1904, já em outras mãos, no exato momento em que o padre Caetano abria o seu Colégio São Luiz, onde está hoje a Padaria Ipiranga, enquanto o Santa Maria ficava ao lado, onde se localiza o Hotel Ideal. Um nasceu num dia e o outro morreu dois dias depois...

Assim andava o ensino em Santa Maria em 1901 quando, por decreto n.º 397, de 27 de agôsto dêsse ano, o então presidente do Estado, dr. Borges de Medeiros, criou o Colégio Distrital.

Intenso júbilo dominou desde logo a população e não se perdeu tempo em escolher local para instalá-lo e marcar dia para a inauguração.

O prédio eleito foi uma ampla casa da rua Cel. Niederauer, onde já funcionava o Colégio de Alfredo Clemente Pinto, no mesmo local em que se levanta o belo edifício da Escola Olavo Bilac. Creio que não serão muitos os que esqueceram o aspecto do velho Colégio Elementar, lá em cima do barranco e com o seu campinho enfeitado de carrapicho ao lado.

Escolhida a grande data sulricgrandense de 20 de setembro para a inauguração, aproveitou-se esse dia para se fazer entrega dos prêmios conferidos aos participantes de uma exposição agro-pecuária que então se realizava na cidade. Esta solenidade realizou-se no edifício da Intendência Municipal, o mesmo da Prefeitura atual, com a presença de autoridades e regular massa de povo.

Era quasi meio dia quando se organizou o prestito cívico que demandaria o local do colégio, afim de inaugurá-lo.

Relata O COMBATENTE que à testa ia um retrato do presidente Borges de Medeiros, conduzido em andor ornamentado e carregado por um grupo de meninas vestidas de branco.

Vinham, após, formando alas aos flancos do prestito, os alunos das aulas públicas das professoras Flora Lopes, Gemercina Gomes, Georgina Krebs, Reinaldina Esperes, Josefina Pinto, Diva di Primio, Acedalia F. da Silva, Ester Appel, Olga A. Lenz, Elmira Guardiola e Esmeralda Roth, ocupando o centro do desfile, e na seguinte ordem, as autoridades, comissões representativas de sociedades, oficialidade do batalhão da Brigada Militar e povo.

Fechava o prestito uma banda de musica da Brigada.

Assim, entre musica e vivas às autoridades, movimentou-se êle até a sede do Colégio Distrital, que estava vistosamente enfeitada.

Deu começo à solenidade o orador oficial, advogado José Pena de Morais, inspetor do ensino, que proferiu um belo discurso, digno aliás da sua invejavel capacidade intelectual, findo o qual a banda de musica executou o Hino Nacional.

(Continua na 2ª pag.)

ACERVO HISTÓRICO
INST. EST. DE EDUCAÇÃO "OLAVO BILAC"

E A ARGENTI

SANTA MARIA, DOMINGO, 26 DE AGOSTO DE 1951

ANEXO C - DECRETO Nº 1479, DE 26 DE MAIO DE 1909

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS CULTURAIS
MUSEU DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
"HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA"

CÓPIA AUTÊNTICA

ACTOS DO GOVERNO
Decreto n. 1479 de 26 de maio de 1909

Modifica o programma do ensino complementar e crea collegios elementares no Estado.

O Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, considerando que as escolas complementares tem, de accordo com o artigo 5º do regulamento da Instrucção Publica, por fim desenvolver o ensino elementar e preparar candidatos ao magisterio publico primario;
Considerando que na recente inspecção feita pela Inspectoria Geral da Instrução Publica verificou-se que a maior parte desses estabelecimentos não preenchem o fim para que foram creados, exceptuando o da capital; e
Considerando, finalmente, que na actualidade não será possivel, sem modificações radicaes nos programmas daquelles estabelecimentos, tornal-os uteis, resolve, no uso da attribuição que lhe confere o artigo 20, n. 3, da Constituição,

Decretar:

Artigo 1º - O ensino complementar continuará a ser ministrado na capital do Estado pela "Escola Complementar", tendo por fim desenvolver o ensino primario e preparar candidatos ao magisterio primario elementar.
Artigo 2º - A Escola terá um director e tantos professores quantos forem necessarios.
Artigo 3º - O director é de livre nomeação e demissão do Presidente do Estado. Quando a nomeação recahir num dos professores, accumulará este as funcções, percebendo, alem dos seus vencimentos, a gratificação correspondente ao cargo de director.
Artigo 4º - Os logares de professores do curso complementar, que vagarem, serão providos por concurso nos termos do n. 4 do artigo 71 da Constituição.
Poderá também o governo, quando julgar conveniente, contractar profissionaes de reconhecida competencia, tanto para o ensino complementar, como para o elementar ministrado nesta escola.

ACERVO HISTÓRICO
INST. EST. DE EDUCAÇÃO "OLAVO BILAC"

ANEXO D - LEI Nº 4245, DE 23 DE DEZEMBRO DE 1961

A Lei nº 4.245 resultou de projéto do dep. José Mariano Beck, apresentado à Assembléia Legislativa do Estado, que o aprovou por unânimidade. Em 23/12/1961, o senhor Governador do Estado sancionou o diploma em aprêço, que transforma a ENOB de S. Maria, em Instituto de Educação.

LEI nº 4.245 de 23 de deezmbro de 1961

Acresce parágrafos ao art. 4º da Lei nº 2.588, de 25 de janeiro de 1955.

LEONEL BRIZOLA, Governador do Estado do Rio Grande do Sul.

Faço Saber, em cumprimento ao disposto nos artigos 87, inciso I, da Constituição do Estado que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono e promulgo a Lei seguinte:

Art. 1º — São acrescidos ao art. 4º da Lei nº 2.588, de 25 de janeiro de 1955, os seguintes parágrafos:

§ 1º — Nas cidades que possuam Universidades oficial ou reconhecidas haverá um estabelecimento de ensino normal tipo Instituto de Educação.

§ 2º — Para o cumprimento do disposto no parágrafo anterior, será transformada a Escola Normal oficial em funcionamento na respectiva cidade.

§ 3º — O atual Instituto de Educação da Capital do Estado será considerado padrão, e aos cursos que ministra acrescentará em caráter exclusivo o Curso de Formação de Professôres para o Ensino Normal.

Art. 2º — O Poder Executivo no prazo de sessenta dias tomará as providências e expedirá os atos necessários ao cumprimento dos dispostos nos parágrafos ora acrescidos ao art. 4º da Lei nº 2.588 de 25 de janeiro de 1955.

Art. 3º — Revogam-se as disposições em contrário.

Art. 4º — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO PIRATINI, em Pôrto Alegre, 23 de dezembro de 1961
«ANO LANDELIANO»

LEONEL BRIZOLA
Governador do Estado

Francisco Brochado da Rocha
Secretário do Interior e Justiça

Justino Quintana
Secretário de Educação e Cultura

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas

GRUPO DE PESQUISA KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Políticas Públicas

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Santa Maria, março de 2016.

Estimado professor,

Nosso grupo de pesquisa KAIRÓS/UFSM tem realizado inserções no Instituto de Estadual de Educação Olavo Bilac a partir de projetos, pois se compreende que esta instituição escolar possui importância singular para educação de Santa Maria e da região. A partir dessas inserções, interessou-me conhecer o trabalho dos/as seus/suas diretores/as escolares, devido à relevância desse trabalho, não apenas para o Instituto, como também para a educação local e regional.

Nesse sentido, pretendo desenvolver, no âmbito do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, um projeto de Tese de Doutorado com os/as diretores/as do período de 1974 a 2017, a fim de conhecer o seu trabalho pedagógico e analisar em que medida esse trabalho foi influenciado pelas relações sociais contraídas. Este projeto constitui-se como requisito para habilitação ao Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Acredita-se que tal trabalho poderá contribuir para a discussão a respeito do trabalho pedagógico, da Gestão do trabalho na escola e da historicidade das Políticas Públicas Educacionais voltadas à Gestão Democrática, além de complementar a documentação do Acervo Histórico do Olavo Bilac, colaborando para a preservação da historicidade do trabalho dos/as diretores/as desse instituto.

O processo de elaboração de dados acontecerá a partir de entrevista estruturada s e entrevistas. Neste momento da pesquisa, aplico uma entrevista estruturada, a fim de realizar a caracterização dos sujeitos de pesquisa. Após a qualificação do projeto, que acontecerá no final do primeiro semestre deste ano de 2016, as entrevistas com os sujeitos poderão ser agendadas, a fim de produzir os dados necessários para a análise. Cabe destacar que se trata de pesquisa anônima e sigilosa.

Gostaria de contar com a colaboração do senhor para viabilizar esta investigação. Entendo que sua colaboração será de grande importância para reflexões a respeito da educação atual brasileira.

Desde já agradeço, imensamente, a disponibilidade.

Andreia Vedoin

Doutoranda em Educação e Técnica em Assuntos Educacionais/UFSM

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2015)**
Pesquisadores responsáveis: Andreia Vedoin e Liliana Soares Ferreira
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria
Telefone e endereço eletrônico: (55) 999781263/ dedavc@hotmail.com
Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Eu Andreia Vedoin, responsável pela pesquisa **DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2015)**, o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

De modo geral, esta proposta de pesquisa tem como objetivo analisar os discursos dos/as diretores/as do IEEOB, no período de 1974 a 2015, no sentido de compreender em que medida eles evidenciam implicações e reciprocidades entre o seu trabalho pedagógico e as relações sociais estabelecidas por estes sujeitos.

Sua participação consistirá em responder às perguntas formuladas sobre seu trabalho e relações sociais. A entrevista será gravada e transcrita.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas fotografias que constam do Acervo Histórico do Instituto de Educação Olavo Bilac e que podem conter a sua imagem.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____ de_____ de 2017.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas

GRUPO DE PESQUISA KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Políticas Públicas

Entrevista Estruturada

1) Qual o ano de seu nascimento?

2) Qual a sua cidade natal? Se não nasceu em Santa Maria, quais as circunstâncias que o levaram a residir na cidade?

3) Qual a profissão dos seus pais?

4) Qual o seu estado civil no período em que foi diretor/a do IEEOB?

5) Qual a sua formação, neste período? Possuía Pós-Graduação?

6) Em que ano o senhor começou a trabalhar? Em qual profissão?

7) Em que ano começou a trabalhar como professor? Em qual instituição? E no Bilac?

8) Quais as circunstâncias conduziram o senhor à direção do IEEOB?

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LP2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas
GRUPO DE PESQUISA KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Políticas Públicas

A pesquisa **DIALÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS(AS) DIRETORES(AS) DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC, RS (1974-2015)**
insere-se na Linha de Pesquisa LP2- Políticas Públicas e Práticas Escolares do Programa e Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria e parte da inserção no Grupo de Pesquisas Kairós (Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas da UFSM), especialmente, no projeto de pesquisa que o grupo desenvolve no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria, RS. A proposta deste projeto de tese surgiu do interesse em conhecer o trabalho pedagógico dos/as diretores/as no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, visto que esta instituição se constitui em um importante centro educacional do Rio Grande do Sul e possui relevância singular para a educação de Santa Maria e região, no que se refere à formação de professores. De modo geral, esta proposta de pesquisa tem como objetivo analisar os discursos dos/as diretores/as do IEEOB, no período de 1974 a 2015, no sentido de compreender em que medida eles evidenciam implicações e reciprocidades entre o seu trabalho pedagógico e as relações sociais estabelecidas por estes sujeitos.

1) Em que circunstâncias se deu o seu ingresso no IEEOB?

2) Descreva seu trabalho como diretor(a).

3) Existe alguma situação que marcou positiva e/ou negativamente o período em que o(a) senhor(a) esteve na direção, que, a seu ver, mereça destacar neste momento?

4) O(a) senhor(a) recebeu alguma homenagem referente ao seu trabalho como diretor(a)? Quem ou qual instituição lhe homenageou? Em quais circunstâncias?

5) No período de ingresso no IEEOB, o(a) senhor (a) era filiado(a) ou simpatizante de algum partido político? Em que medida, o(a) senhor(a) considera que essa situação possa ter influenciado na sua indicação/eleição à direção do IEEOB e em seu trabalho no Instituto?

6) Quais pessoas auxiliaram o(a) senhor(a) no trabalho como diretor? E quais pessoas dificultaram? Por quê?

7) Descreva sua relação com a Delegacia de Educação/Coordenadoria Regional de Educação?

8) Como era sua relação com os professores, alunos, pais e funcionários do Instituto? E com a comunidade externa? (instituições, políticos, comerciantes,

professores de outras instituições). Em que medida, considera que as relações sociais estabelecidas influenciavam no seu trabalho como diretor(a) do IEEOB?

9) O senhor(a) considera que o trabalho desenvolvido na direção pode ser considerado trabalho pedagógico? Por quê?

10) Relate um fato que, em sua opinião, represente o trabalho realizado na Direção.

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu..... declaro para devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia ..... de .....de 2017, para a pesquisadora Andreia Vedoin e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente Carta de Cessão.

Santa Maria, _____ de abril de 2017.

_____
Assinatura