

GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA E DESIGUALDADES SOCIAIS

Flávia Obino Corrêa Werle

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
flaviaw2008@gmail.com

Resumo

O texto inicia evocando normas constitucionais relativas tanto ao compromisso de redução da pobreza e tratamento das desigualdades da sociedade brasileira, bem como à obrigatoriedade escolar e universalização do ensino. Discute a importância da igualdade distributiva de oportunidades e a ampliação da noção de acesso escolar para o cumprimento da universalização da educação básica. O trabalho objetiva evidenciar a importância de a equipe diretiva das escolas de educação básica problematizar suas práticas de maneira a que a escola torne-se sensível às necessidades dos estudantes, percebendo as múltiplas desigualdades sociais presentes na sociedade e suas manifestações no interior da escola. Objetiva também destacar que tal capacidade de problematização é fundamental para que seja possível construir uma escola mais autônoma e mais justa. Metodologicamente o artigo configura-se na forma de um estudo de caso de escola pública de educação básica com foco em processos de gestão. Para tanto envolve a análise e descrição de processos de avaliação e melhoria da gestão de uma escola pública pertencente a uma rede municipal de educação básica. Conclui pela importância tanto do trabalho coletivo como da capacidade de problematização de práticas de gestão em direção à uma escola menos injusta, que exerça mais intensamente sua autonomia.

Palavras-chave: Desigualdades; Gestão educacional; Autonomia escolar; Educação básica; Escola pública.

Abstract

The text begins by evoking constitutional norms regarding both the commitment to reduce poverty and to address the inequalities of Brazilian society, as well as to the compulsory schooling and universalization of education. It discusses the importance of the distributive equality of opportunities and the extension of the notion of school



access to the fulfilment of the universalization of basic education. The objective of this study is to highlight the importance of the school's management team to problematize their practices so that the school becomes sensitive to students' needs, realizing the multiple social inequalities present in society and its manifestations within the school. It also aims to highlight that such problem-solving capacity is fundamental for the construction of a more autonomous and fairer school. Methodologically, the article is in the form of a case study of public elementary school with a focus on management processes. For this, it involves the analysis and description of evaluation processes and improvement of the management of a public school belonging to a municipal basic education network. It concludes by the importance of both collective work and the capacity to problematize management practices towards a less unjust school, which exercises its autonomy more intensely.

Palavras-chave: Inequalities; Educational management; School autonomy; Basic education; Public school.

Introdução: Com os Olhos no Acesso Integral e Universal, embora num Cenário de Desigualdades

A Constituição de 1988 define, em seu artigo 3º., inciso III: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Brasil, 1988).

Trinta anos depois, no entanto, verifica-se que ainda persiste um nível extremo de desigualdade no Brasil. O segmento dos “1% mais rico da população recebe, em média, mais de 25% de toda a renda nacional, e os 5% mais ricos abocanham o mesmo que os demais 95%” (Georges & Maia, 2017, p. 21). Ademais, ao lado da desigualdade de renda verifica-se uma injusta distribuição de serviços como água encanada e esgoto, bem como de serviços de saúde e educação. Em locais onde se encontram populações em vulnerabilidade social a precariedade de tais serviços básicos é gritante.

O Estado em ação por intermédio de suas políticas sociais tem papel relevante na contenção e superação dos índices de desigualdade e oferta desses serviços. É urgente um intenso e qualificado acompanhamento dos indicadores, por exemplo, dos serviços da educação frente às metas do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024).



Com relação à educação, há muito a avançar em termos de qualidade e universalização da educação. Estudos com enfoque em metas de acesso à educação básica demonstram as múltiplas formas de desigualdades. Trabalho que discute as metas de universalização do ensino fundamental e médio (Simões, 2016, p. 15) afirma que, de um determinado ponto de vista, chegamos à universalização do atendimento, pois alcançamos, 98,7% da população de 7 a 14 anos, conforme dados do Pnad 2014. Há entretanto problemas relacionados à defasagem idade-série e permanência na escola que precisam ser equacionados e que colocam em dúvida este conceito de universalização. Nesse mesmo trabalho o autor questiona se acesso significa apenas matrícula de crianças e jovens na faixa etária obrigatória, ou se deve ser considerada, por exemplo, a relação da idade do estudante e a série que está frequentando o que possibilitaria verificar a taxa de concluintes na idade certa como um possível indicador para avaliar, de forma mais qualificada, o acesso à educação básica. Ou seja, é preciso discutir mais profundamente o direito à matrícula, associadamente, ao direito de conclusão da educação básica, com aprendizagem, na idade recomendada.

Simões (2016, p. 21) qualifica acesso com duas dimensões: acesso integral e acesso universal. A primeira, implicaria em avançar na escolarização, com aprendizagem satisfatória na idade certa. A segunda dimensão refere-se a que todas as crianças e jovens, tenham, de fato, o direito de acesso, independentemente do nível socioeconômico, raça/cor, gênero, ou região de residência. O autor, trabalha também com um novo conceito, qual seja, os “alinhados” que são estudantes que alcançam o 9º. ano com 16 anos, ou seja, completam o EF dentro do padrão que articula aprendizagem com “idade certa”. Essa rediscussão da noção de acesso apresenta um novo perfil de exigências à educação brasileira.

É preciso destacar que a desigualdade de renda se manifesta no percurso escolar dos estudantes; as diferenças de distribuição de renda familiar per capita começam a aparecer após o 6º. ano do ensino fundamental, de forma que 32% dos jovens de 16 anos pobres não chegam ao fim do EF, como era esperado, enquanto que 94% dos jovens mais ricos com essa idade, alcançaram o 9º. ano do EF (Simões, 2016, p. 23). Considerando a segunda etapa do ensino fundamental, a “desigualdade de acesso em função da renda mais se acentua”, ou seja, a desigualdade de acesso triplica do 5º. para o 9º. Ano (Simões, 2016, p. 32).

Um outro elemento relevante refere-se à hipótese relacionada aos motivos pelos quais há maior proporção de mais pobres entre os que continuam na escola, mesmo



que estejam em defasagem idade-série. Para Simões (2016, p. 24), “é possível levantar a hipótese de que a transferência de renda condicionada à frequência escolar, como ocorre no programa Bolsa Família, explicaria a maior proporção dos mais pobres entre os que, ainda que defasados, continuam na escola” Isto é, os jovens pobres permanecem na escola, mas ficam para trás na trajetória escolar, devido a uma ou mais repetências as quais, talvez, para alguns deles, resultarão em evasão.

Se o desempenho escolar no EF está relacionado com o nível de renda, da mesma forma, no ensino médio, “a evasão entre os mais pobres e os mais ricos também difere, sendo respectivamente 17% e 10%. Por conseguinte, a proporção dos que concluíram o ensino médio é muito menor entre os mais pobres do que entre os mais ricos (42% contra 78%)” (Simões, 2016, p. 31). Portanto, as desigualdades presentes na sociedade se manifestam no sistema educacional, intensificando-se nos níveis mais avançados da educação básica.

Até aqui discutiu-se a universalização do ensino em relação ao acesso à educação, às desigualdades de renda, assim como a aspectos relacionados à idade dos estudantes, permanência na escola e condições de aprendizagem.

“A probabilidade de um jovem de 16 anos do quintil mais rico concluir o EF na idade recomendada é 1,5 vezes maior que a de um jovem do quintil mais pobre. A probabilidade de um jovem de 19 anos do quintil mais rico chegar ao final do EM na idade recomendada é 2,4 vezes maior que a de um jovem do quintil mais pobre. O acesso à educação básica deve ser integral e universal. Portanto, se nem todos têm acesso a todos os anos escolares, o acesso não será universalizado e, portanto, não está integralizado para um segmento da população”. (Simões, 2016, p. 38)

As desigualdades educacionais espelham as desigualdades sociais presentes na sociedade. Suas manifestações precisam ser percebidas para que possam ser enfrentadas de forma que tenhamos uma escola menos injusta. Uma escola que deseja trilhar o caminho de redução de ações e procedimentos cotidianos que podem estar encharcados de injustiças precisa se questionar, problematizando todas as práticas naturalizadas em suas rotinas.

Aqui as reflexões de François Dubet são relevantes.

“a meritocracia e a igualdade de oportunidades têm seu lugar numa escola justa. Mas os atores desse debate são corresponsáveis pelas distâncias entre os princípios e as práticas, entre as palavras de ordem e os fatos. Essa deveria ser a responsabilidade



intelectual de todos os que reclamam por uma escola mais justa. (...). Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos. (...) A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores.” (Dubet, 2008, p. 10)

Este conjunto de informações acerca das múltiplas desigualdades sociais e de renda e seus impactos e repercussões no acesso e universalização da educação básica, bem demonstram que a “esperança que se depositava na educação para melhorar a renda e a equidade entre as pessoas, e que era amplamente aceita na década de sessenta e começo dos anos setenta, não mais existe” (Levin, 1984, p. 15). Ademais, essa desesperança para com o poder da educação e o acentuado golpe das desigualdades de renda na educação se prolongaram e manifestam também fortemente, nos dias de hoje, em pleno século XXI. Hoje a iniquidade se manifesta, entretanto, sob a pressão de outros condicionantes internacionais e nacionais, econômicos, sociais e políticos.

A Escola Pública que se Questiona e Revê

Passa-se, a seguir, a descrever a situação de uma escola pública de um município da grande Porto Alegre, tendo como foco os procedimentos de gestão, conforme o depoimento de sua diretora e equipe. O depoimento foi colhido em diferentes momentos de coleta de dados e mediante interação entre as depoentes e pesquisadora, na forma de entrevistas, conversas informais e registros escritos. Escolhe-se apresentar o depoimento em blocos de forma a privilegiar o detalhamento da situação de forma mais avultada e sólida.

“A escola iniciou seu funcionamento há uns vinte anos. Do grupo de professores que iniciou este trabalho permanece apenas a diretora. A cada ano o grupo foi aumentando, renovando e somando mais e mais forças, ajudando a construir esta pequena história. Pode-se dizer que a maioria dos professores e funcionários da escola convivem há mais de uma década, juntos com esta comunidade escolar, portanto conhecem bem os ‘ranços e vícios’ da mesma. Os alunos que frequentam a escola são de famílias que, na sua maioria, tem origem alemã, com valores desta cultura muito enraizados, sendo que, um fator muito positivo é a importância que dão para a escola e a grande participação que têm na tomada de decisão, além do alto nível de cobrança que fazem do trabalho realizado com seus filhos. Nestes anos trilhados juntos, muitas dúvidas, questionamentos, preocupações foram surgindo, a cada ano, novas conquistas, novos



desafios. Já conseguimos mudar muitas coisas com a participação de todos. Construimos coletivamente “Regras de Convivência” na escola, com a participação representativa dos pais, alunos, professores e funcionários. Isto aconteceu em um fórum interno e, a cada ano, são reformuladas de acordo com a realidade que estamos vivendo. Organizamos anualmente um “Calendário de Eventos” que é pensado em novembro para o ano seguinte, prevendo promoções, torneios, ciclos de palestras e de integração. Este calendário é levado às igrejas e escolas vizinhas para não haver coincidência de datas e, para que a escola possa ser, de fato, um centro de irradiação comunitária. Elaboramos coletivamente o “Quadro de Pessoal” que é pensado em setembro e outubro para o ano seguinte, fazendo parte do plano global contínuo, pois um ano está vinculado ao outro. Fazemos uma divisão coletiva das turmas de alunos para o ano seguinte, pensando no perfil de professor mais adequado para cada grupo, e nos pares de alunos que convivem bem, e que devem continuar juntos, e o que é melhor às vezes separar, para que de fato sejam autônomos, participativos, críticos e tenham seu espaço respeitado. São tantos os acontecimentos que a escola sempre planejou coletivamente com o apoio dos pais e professores que se torna difícil elencá-los. Buscamos sempre trabalhar num processo democrático, dando espaço para a comunidade escolar participar das decisões. As Feiras de Ciências Multiculturais, os Festivais de Poesias, de Teatro, Criatividade, Torneios, Gincanas, Olimpíadas, Festas de Encerramento de Ano, Natal, Advento, Ação de Graças, tudo é pensado, planejado com muita antecedência e com o apoio de todos na organização. Percebemos que nossos alunos gostam da escola e têm orgulho de fazer parte dela. Hoje estamos recebendo filhos de ex-alunos e nos comprometemos cada vez mais com as novas gerações. A grande procura por vagas, o interesse, a participação dos pais, o fato de muitos ligarem, mandarem bilhetes, justificando a falta de seus filhos, vindo sempre procurar a escola para conversar, reclamar, agradecer e se oferecer para trabalhar, demonstram que a escola está conseguindo uma parceria muito grande com os pais. Quando isto acontece, nos sentimos cada vez mais responsáveis, pois já os cativamos e precisamos corresponder às expectativas. Por outro lado, a partir das realidades diversificadas de nossos alunos vivemos o confronto diário da injustiça social que assola o país. De um lado vemos carros último tipo, trazendo nossos alunos que têm uma boa casa para morar, com piscina, pracinha e todo o conforto que lhes é de direito. E de outro lado, temos crianças que moram numa sub habitação de 4m²... compartilhado com mais quatro irmãos, sem as mínimas condições de dignidade humana. Isto tudo nos choca e nos faz repensar acerca do que estamos fazendo como educadores que acreditam na Pedagogia da Libertação, que se propõem praticar a fraternidade, a justiça, o amor. Sabemos que o romantismo e a visão messiânica já não cabem mais, e que não podemos salvar o mundo, mas sabemos também que não adianta cruzar os braços, fechar os olhos e fazer de conta que isso não nos atinge.



À partir do depoimento acima continua o relato das práticas que ocorrem nessa escola, pois além do conhecimento das condições de habitação das famílias, do esforço de organizar momentos de convivência com a comunidade de forma mais coletiva, nessa escola há um processo constante de questionamento de processos e práticas já instaurados.

“Nestes anos se criou um vício na procura de vagas e verificamos que se deu uma divisão de classes sociais por turnos. De manhã, por exemplo, estudam os alunos que vêm de famílias tradicionalmente constituídas, com valores culturais de origem alemã, os pais acreditam que estudar neste turno é melhor, pois a criança rende mais, o clima é favorável, e à tarde eles descansam, fazem os deveres de casa, brincam e dizem que para a saúde é melhor dormir e acordar cedo. Já os que estudam à tarde, muitos nem escolhem o turno, ficam com as vagas que sobram, pois, os pais não demonstram interesse em vir cedo na época das matrículas, para escolher o turno. E os que escolhem, justificam a preferência da tarde, pois no inverno não precisam tanto agasalho, ou ainda porque a tarde é muito longa para ficarem sozinhos em casa, então, de manhã dormem até mais tarde, levantam, fazem apenas uma refeição e já vão para a escola para serem atendidos, ‘cuidados’”.

“A formação de quadro de pessoal, todo o final de ano, é aquele dilema, pois os professores de 22 horas semanais também preferem o turno da manhã. Por uma questão cultural, organizam suas vidas para trabalhar de manhã e atender sua família e afazeres pessoais à tarde. E é justamente para os alunos da tarde, que precisamos os professores mais comprometidos, com experiência e competência, pois esses alunos da tarde têm uma autoestima baixa, com problemas familiares sérios e, em consequência, apresentam dificuldades de aprendizagem. Para eles como que ‘sobram’ os professores novos, os estagiários e os professores de 44 horas semanais que, sabemos, já estão cansados neste segundo turno de trabalho. Com estas constatações percebemos que não estávamos ajudando em nada a transformar a sociedade, pelo contrário, estávamos apenas reproduzindo o que acontece no macro sistema. As relações de poder econômico estavam prevalecendo e com isto começamos a nos desacomodar e buscar alternativas para mudar este quadro. Pensamos inicialmente em oportunizar a todos os dois turnos em séries diferentes, por exemplo, de manhã funcionam as 3ª e 4ª séries e à tarde as 1ª e 2ª séries”.

“Apresentamos esta proposta numa assembleia de pais e justificamos que a organização do recreio, reuniões e planejamentos de professores em classes paralelas seriam facilitados, além do fato de que todos poderiam ter a chance de experimentar como é estudar num outro turno. A comunidade, entretanto, reagiu e argumentou que a



organização familiar para os que têm mais de um filho na escola seria atingida. Argumentaram que teriam que vir em turnos diferentes o que seria ruim. Muitos afirmaram que teriam que procurar outra escola, pois os pais que trabalham fora já se organizaram em determinados turnos. Colocaram ainda o [argumento] do relógio biológico das crianças que seria alterado. Enfim, foram muitas horas, dias e semanas de discussão. Retomamos então esta decisão, mas clareamos em nossas mentes que o que estava errado era o sistema de matrícula que vínhamos fazendo, pois, nos bilhetes em que divulgávamos o período de rematricula em anos anteriores, grifávamos a questão de que os que chegassem primeiro poderiam escolher o turno, e isso levava os pais a fazerem filas de madrugada para garantir o turno para seus filhos”.

“Esquecemos com isto que a escola é pública e para todos, e que crianças que não têm pais dedicados e interessados, são muitas vezes as que mais precisam da escola de qualidade e é para estas que precisamos voltar cada vez mais o nosso olhar e lhes oportunizar o que há de melhor para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de fato. Era preciso romper de vez esta barreira e reorganizar a distribuição de turmas por turnos. Mas isto teria que ser construído democraticamente, respeitando a necessidade da comunidade escolar. Enviamos então uma pesquisa onde cada família colocou o turno de preferência e os motivos do mesmo. Analisamos os dados e percebemos que seria possível mexer um pouco com as estruturas do que há tantos anos vinha acontecendo. Os pais agora estão cientes que se não for possível atender o turno de preferência... teremos que reuni-los e, se não houver consenso, partiremos para um sorteio. A comunidade entendeu e cedeu e com isso, poderemos mesclar um pouco e misturar a desigualdade que separava e só acentuava as diferenças e os distanciamentos”.

“Também os projetos que funcionam no turno contrário, vimos que seria necessário redimensioná-los. Os que funcionam à tarde têm muito mais êxito de público, pois os alunos que estudam de manhã têm o apoio de seus pais que os incentivam e levam a sério e sua participação efetiva nos projetos de Coral, Dança, Artes, Hora do Conto, Laboratório, etc. Já de manhã, os professores de Projetos desanimam, pois, o número de crianças é muito reduzido e as faltas são frequentes”.

Percebe-se que o questionamento das próprias práticas é intenso e “tenso” em certos momentos. Entretanto, há uma preocupação com a construção coletiva de alternativas um pouco mais justas nessa escola. Por outro lado, verifica-se a importância de um diagnóstico do contexto para a análise das práticas. Sem um diagnóstico mediante o qual os membros da equipe escolar delineiem prioridades e organizam estratégias de ação, provavelmente, seria muito difícil a revisão e o questionamento das práticas.



Assim, a problematização também chegou a elementos da proposta curricular e frente a possibilidades de formação conjunta e continuada do corpo docente. Os professores desta escola refletiram, acerca dos passeios de integração e com finalidades de estudos. *“Os alunos contribuem para custear o ônibus e para pagar o ingresso, quando há taxas”*. Mas os professores se perguntaram o que fazer com os que não colaboram por falta de condições econômicas? Perguntaram-se também como abrir um espaço de estudo garantindo a integralidade dos dias letivos para todos os alunos, mas valorizando a troca e o estudo conjunto.

Para garantir o espaço de estudo na jornada de trabalho, decidiram aumentar 15 minutos diários de aula, de forma que tivessem, quinzenalmente, duas horas para estudar, planejar e trabalhar coletivamente, buscando maior qualidade da ação pedagógica. Esta alteração de horário foi discutida com os pais, pois sabiam que traria mudanças para a rotina familiar. Acreditando que há possibilidades de uma certa autonomia escolar, e levando em conta inúmeros questionamentos, retomaram a proposta político-pedagógica, pois a equipe da escola percebe que há muito para avançar.

Quanto à avaliação referem como um grande “nó que estamos tentando desmanchar, temos muitas ideias e queremos aprofundar cada vez mais nossos conhecimentos para mudar o sistema interno de avaliação e sugerir uma nova forma de registrar e buscar a promoção dizendo não ao fracasso do aluno. Queremos de fato dizer não à reprovação”.

A equipe da escola também se pergunta: sim ou não à inclusão dos diferentes, dos portadores de necessidades especiais? Sabem que no bairro tem uma menina com Síndrome de Down a qual no ano próximo será matriculada na escola e estão preparando-se para recebê-la. Tem também outra criança com dificuldades auditivas e que virá para a escola. Questionaram como podem se preparar para recebe-las e fazer um trabalho educativo competente. *“Já tivemos um portador de AIDS, um psicótico, um ‘mula de drogas’ e que saíram da escola, talvez por ela ser excludente e atender a uma comunidade que não aceita estas questões”*. A equipe se indaga, discute, procura amadurecer, analisar e buscar a melhor decisão acerca dos problemas que envolvem a escola.

Exame dos Processos de Gestão com Foco na Promoção dos Alunos

Cabe de início um destaque acerca da especificidade do trabalho na



administração de escolas.

“O trabalho do administrador escolar envolve comunicação cara a cara, é orientado para a acção, é reactivo, os problemas que surgem são imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem uma informação exacta ou completa, o trabalho acontece num contexto imediato, o ritmo é rápido, há interrupções frequentes, os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração, as respostas não podem ser adiadas, as resoluções de problemas envolvem muitas vezes varios actores, e o trabalho é caracterizado por uma pressão generalizada para manter uma escola pacífica e funcional, apesar de grandes ambiguidades e incertezas” (Greenfield Jr, 2000, p. 259).

O autor acentua também que a escola pública tem obrigação moral de assegurar boas condições e zelar pelo bem estar dos estudantes que não podem ser confundidos com clientes no sentido tradicional pois “não são livres para deixar a organização, para escolher as escolas ou professores, ou ainda para influenciar o *qué* e *como* são ensinados” (Greenfield Jr., 2000, p. 259. Grifo do autor).

Analisando o depoimento aqui referido, o qual foi colhido em escola pública municipal que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental, chama a atenção o alto nível de preocupação com o desempenho, e preocupação com os alunos, bem como a problematização do dia-a-dia, que repercute em todas as práticas, constantemente revistas e questionadas. A diretora e equipe diretiva demonstram preocupação com todo e qualquer aluno, distanciando-se fortemente de qualquer tratamento do tipo “cliente”: não aceitam reprovação, não se contentam que o estudante com AIDS, a mula de drogas, o psicótico tenham saído da escola, questionando-se “Fomos nós que os fizemos sair?” É uma escola que se preocupa muito com o aluno que está em seu livro de matrícula, bem como com aqueles que virão a se matricular.

A equipe dessa escola demonstra preocupação com a sorte destinada aos vencidos, preocupação com a igualdade de oportunidades, com equidade, garantindo a cada um, ou seja, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências que lhes são de direito (Dubet, 2008). A preocupação com a entrega de uma formação com aprendizagem, independente da origem social, raça, gênero, orientação sexual, condição financeira dos estudantes se volta e sustenta a partir de práticas de autonomia.

Na situação evidencia-se o que Bacharach e Mundell (2000, p. 126) designam de lógica de ação voltada para a autonomia profissional que busca coerência entre objetivos e meios, enfatizando dimensões que incluem a equidade, participação,



igualdade de resultados, sem preocupação direta com desempenho em testes-padrão acadêmicos.

As práticas de autonomia na situação em análise, envolve membros da comunidade escolar, especialmente a equipe diretiva, regendo-se pelo pressuposto de liberdade de decisão, com responsabilidade. Barroso (1998, p. 16) afirma que autonomia “não se confunde com independência” pois trata-se de um “conceito relacional”, envolvendo um contexto de interdependências. Na situação relatada a autonomia da escola rever suas práticas estabelece-se em conexão com a comunidade escolar, bem como com valores e forças externas a ela, oriundas da Secretaria Municipal de Educação e dos vínculos com a sociedade local.

É significativa a observação de que os ex-alunos já estão trazendo seus filhos para a escola. Isto ocorre, pois, a comunidade reconhece uma escola que está a construir uma identidade de olhar, uma escola que está preocupada em conhecer, identificar as pessoas que fazem parte do seu projeto, que se pergunta por que mesmo em nossa escola alguns egressos que aqui passaram para cá retornam trazendo seus filhos. Será que estamos conseguindo construir uma escola menos injusta e a comunidade está conseguindo reconhecer na escola a focalização no aluno, no seu acolhimento e sua permanência com sucesso?

Uma característica importante na situação relatada é que sua equipe constantemente submete a si mesma a um questionamento radical de suas práticas. Da distribuição de turmas entre os professores, à organização de turmas de alunos, incluindo as atividades externas a serem realizadas com os alunos, assim como os eventos, bem como à necessidade de manter uma sistemática de estudo no coletivo do corpo docente. Assim, a decisão de que turma vou atender no próximo ano decorre não de uma vontade pessoal. Eu não vou ficar com a turma que eu mais quero, ou, não será apenas a antiguidade, que vai orientar a distribuição de turmas. É a minha competência, ou melhor, as nossas competências que vão dizer, tu tens o perfil melhor para esta ou para aquela turma, e eu, embora preferisse atender tal turma, trabalharei no próximo período letivo com uma outra.

O questionamento quanto a organização/distribuição dos alunos nas turmas, é um elemento importante que interfere nas práticas adotadas na escola. Que alunos vão permanecer dentro daquele grupo? Existe alguns estudantes que seria melhor passar para outra turma, porque assim eles seriam mais autônomos e poderiam se desenvolver mais? Este é um questionamento importante e que muitas vezes as



equipes diretivas não se propõem, e o coletivo de docentes nem se formula. Um questionamento constante e radical em termos de ações rotineiras como distribuição de turmas, turnos de funcionamento, mas que inclui outras práticas como projetos complementares oferecidos aos alunos dentro das dependências da escola.

Regimentos engavetados, empoeirados? Não, Regras de Convivência formuladas coletivamente e retomadas periodicamente. Eventos planejados em articulação com a comunidade. A preocupação da escola em não apenas fazer eventos para a comunidade escolar, mas que ela se torne um centro de irradiação comunitária.

Quais eventos estão sendo agendados nas outras escolas próximas? Quais eventos ocorrerão na comunidade mais ampla e não apenas propostos pelas escolas? Vamos articular um calendário, vamos fazer com que a comunidade realmente consiga participar de todas essas diferentes atividades que estão sendo promovidas. Diversificação de atividades, mas com a proposta de focalização em valores de fraternidade e justiça, não para alguns, mas para todos. Questionamentos a partir das especificidades dos grupos que procuram a escola - quem são nossos alunos? Ao olhar para as especificidades dos alunos a escola trata, relacionadamente, com a classe social, necessidades, desigualdades e suas práticas - turno de estudo dos alunos, distribuição de turmas entre os docentes, participação de todos nas visitas e passeios da escola.

Destaca-se que o trabalho com os pais envolve negociação e às vezes, confronto. Mudar a organização dos turnos nesta escola foi um ato extremamente inovador, corajoso e que exigiu uma retomada de posição e uma rearticulação de estratégias para realmente conseguir enfrentar os problemas decorrentes de preferências, de desigualdades e de turnos diferentes. Por outro lado, discutiram com os pais, ouviram, argumentaram e mostraram a grandeza de retroceder, reavaliar a decisão, buscar outras estratégias de forma que a escola se torne o menos injusta possível.

Uma outra questão que chama atenção neste relato é a preocupação com o estudo dos professores, um estudo individual, uma formação que a lei exige, mas que eles não se contentam só com isso, um estudo coletivo para conseguir compreender aquela comunidade, aqueles alunos, aquela realidade.

O que se destaca também? A leitura de autonomia que o grupo de professores faz do quadro legal. Mas, por outro lado, não é uma autonomia que se isola, é uma autonomia que considera a hierarquia, no caso aqui, a Secretaria Municipal de



Educação, uma vez que é uma escola de rede municipal. Buscam ajuda e recebem uma resposta de confiança e de respeito no trabalho que estão realizando. Uma hierarquia que também provoca uma autonomia no sentido de evitar a rotina e transformar as práticas.

Nesse sentido vale lembrar o conceito de territorialização o qual

“é utilizado para significar grande diversidade de princípios, dispositivos, processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores, e a contextualização da acção política”.
(Barroso, 1998, p. 14)

Algumas dimensões da territorialização evidenciam-se em características da situação analisada, a qual evidencia um processo de apropriação e mobilização da comunidade escolar, uma dinâmica de comprometer-se, como “forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção colectiva” (Barroso, 1998, p. 15). No caso da situação em estudo os atores da escola agem sob o predomínio da lógica da implicação, não pela lógica da submissão, ou da obediência, ou do menor esforço.

O que chama atenção nessa situação? O trabalho coletivo. Há o envolvimento dos pais, comunidade, professores que permanecem na escola construindo a sua história de profissionais com o sucesso de seus alunos e com a consolidação do projeto de escola. Os professores que demonstram adesão ao projeto, possivelmente reconhecem, não um trabalho fragmentado, não uma multiplicidade de autonomias onde cada um faz o que quer, para diferentes direções. O que chama atenção é o trabalho coletivo é uma autonomia orquestrada, com projetos, com planos, com avaliação constante. Não parece ocorrer uma pasteurização ou uma negação dos problemas. No depoimento anteriormente expresso há uma intencionalidade em perceber os diferentes e procurar caminhos, antecipando questões a serem superadas, considerando a negativa dos pais, a reação a uma determinada proposta e a postura de consideração do posicionamento da comunidade escolar, de forma a buscar novas alternativas.

O que chama atenção nessa situação? A vontade e a lealdade ao projeto, o respeito à diversidade, a escola como um espaço de construir uma identidade que se reforça na medida em que o próprio ex-aluno retoma como pai confiante. Uma escola que enxerga, que não vê só os alunos das “famílias organizadas”, aqueles que têm



sucesso e têm bom desempenho, que respondem colaborativamente aos projetos que a escola propõe. Mas uma escola que vê os alunos que precisam de apoio, não é cega para os grupos menos privilegiados, que não subordina a diferença, mas acolhe a diferença.

O que chama atenção nessa situação? Uma perspectiva de história, uma história de autonomia que se reforça e se constrói cada vez mais em termos de iniciativas criativas e não burocráticas. Uma história que faz uma conexão entre o presente, o passado e as transformações que o grupo deseja introduzir neste presente. É uma comunidade que se articula, imagina seus caminhos e que avalia o que faz, propondo novas dimensões. É uma história que se faz com memória, ou seja, revisita suas ações – O que nós fizemos com a mula de drogas? Com o aidético? Com o psicótico?

É uma autonomia que se baseia numa história de trabalho coletivo, uma revisão constante de sua proposta frente a qual a equipe diretiva e o coletivo da escola se propõe e deseja manter em nível de responsabilidade, de ética, voltada para a fraternidade e a justiça. É uma proposta que não descansa na busca de seu aperfeiçoamento, trabalho coletivo e olhar para o aluno.

Pode-se dizer que a escola dessa situação é fascinada, é instigada pela busca de constante autonomia? Nela podemos visualizar duas dimensões. Uma dimensão de autoria e uma dimensão de ator. Ator porque cria, porque inventa, porque percebe e, ao perceber, ela identifica e desenvolve novas propostas. Assim ela constitui aquilo que não existia, um projeto de escola, um projeto coletivo, ela constitui aquilo que ninguém pode lhe dar, um projeto feito por aquela equipe diretiva, aqueles pais, por aqueles professores, pela comunidade dentro desta situação.

A escola responde a uma dimensão de autor porquê? Por que ela marca sua presença naquela comunidade, assina seu projeto pedagógico, porque ela se compromete com esse projeto pedagógico, porque ela, constantemente, produz novos sentidos para a autonomia que ela própria está buscando e desenvolvendo. A escola assim constitui sua identidade única e dinâmica.

Uma dimensão de autor e uma dimensão de ator. Quem é o ator? É aquele que está em cena com outros personagens que se constitui na interação com outros figurantes. Que reage com outro figurante. Que reage com outro, que dialoga com outro, que tem uma ação dentro da cena, que reconstrói representações. E a autonomia é uma representação, é também uma ação, é uma revisão do que foi feito, é uma proposta e um plano. Um ator que está numa cena, num sistema social não



individualmente, mas que é um dentre e com outros, que raciocina e se magoa, e que se sensibiliza com a (in)justiça social, que se sensibiliza com as necessidades específicas das crianças. A instituição escolar por sua equipe é um ator capaz de reconhecer a criança e o jovem como autores reais que devem ser levados a sério para instaurar relações democráticas, embora, pais, crianças, jovens, professores, funcionários, direção, supervisão, cada um tenha seus papéis, seus saberes diferenciados. É desta articulação que se constrói essa autonomia.

A escola da situação reportada anteriormente é fascinada, instigada e ruma para autonomia, porque ela quer fazer a diferença. Por meio de sua equipe, esta escola não imagina apenas a autonomia como um sonho, mas ela age, ela reflete, ela constrói a autonomia. Sua equipe age em conjunto para fazer desta visão de autonomia, de trabalho coletivo, uma realidade.

Que competência de equipe este trabalho requer? Requer uma uma interrogação de práticas, requer uma leitura da realidade. Requer a capacidade de lidar com o diferente, com o desigual, respeitando-o. Esta escola desempenha uma autoria em termos de autonomia na medida em que há um abandono do poder tradicional. Ela não está fascinada com uma direção poderosa e impessoal. Ela é próxima da comunidade. Ela constrói negociação, ela constrói acordo, juntos eles definem as regras do jogo, estratégias de funcionamento.

Nesta escola, há uma capacidade bastante desenvolvida e sempre retomada de reconhecer as suas necessidades e interesses de negociá-los aceitando o conflito, aceitando inclusive o risco da tomada de posição e se organizando frente a essa diversidade.

Autonomia na escola, ela na verdade é uma autocriação da própria escola. Não a partir de uma pessoa ou de algumas poucas, mas a partir do conjunto, do coletivo, de todos os atores a partir da multiplicidade, da diversificação.

Faz-se necessário frisar que esta escola tem uma equipe que consegue trabalhar para um objetivo em comum, eles se comprometem com esse objetivo, eles têm uma proposta. Não é possível autonomia sem esta proposta, sem essa representação, sem esta visão, mas que também não se contenta só com a visão, mas que busca trazer essa visão para a realidade.

Este propósito e o objetivo comum nesta escola é muito marcado por uma dimensão de serviço, de buscar o bem comum e não o bem pessoal ou o bem de



alguns.

A autonomia nesta escola é muito marcada por uma proposta, por um compromisso com a justiça, considerando os atores na sua dignidade de pessoas, ordenando o bem desse conjunto de pessoas para o bem humano de todos, para o bem social conjunto, compartilhando tarefas, informações, havendo uma reciprocidade no grupo. Destaca-se a nossa situação, a parceria entre pais, mães, escola, estudantes, grupos da comunidade e entidades. A autonomia nesta escola não é um silenciamento, a autonomia é uma pronúncia, é uma ação, é um dizer e não uma omissão. A autonomia nesta escola mostra que é possível uma instituição educativa governar-se por si mesma, conforme ao mesmo tempo os princípios instituídos, mas construindo as decisões coletivas dentro de princípios de uma época. Exige também confiança de parte da hierarquia, exige preparo constante para enfrentar os desafios, exige compreender, entender e construir autonomia.

Alguém pode questionar a lentidão que tais processos podem ter, os riscos que estão implicados e as possibilidades de insucesso. Entretanto, o tempo da construção da autonomia escolar é único, historicamente construído sem parâmetros para que se possa comparar e recomendar que acelere ou que seja mais lento.

Elementos Conclusivos: pela Autonomia da Escola

Que caminhos e processos pode-se identificar na situação em tela, sintetizando e compreendendo a dimensão de autonomia nela implicada? Considerando a análise realizada, podem ser arroladas sete dimensões.

1.º - Fundamental é ter um projeto. Autonomia não se faz sem uma força articuladora, sem uma proposta frente a qual todos os indivíduos se comprometam, mas não uma proposta de alguns, mas uma proposta construída no coletivo. Um projeto pedagógico que se desdobre em planos operativos, que trabalhe sempre a questão do passado, do presente e do futuro. Do que nós já fizemos, do que conseguimos e do que não conseguimos. Um projeto pedagógico que tenha sentido para nós, que valha a pena envolver o nosso tempo, valha a pena envolver a nossa emoção, valha a pena envolver o nosso conhecimento.

2.º - Segundo caminho importante, é a formulação de princípios de ação, de normas de procedimento ou, se quiserem o regimento, sempre tendo em vista o que Dubet recomenda: “desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades, isto é,



zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos” (Dubet, 2008, p. 12). A construção do regimento pela escola de uma maneira coletiva, discutida, é uma estratégia na construção de autonomia. Um regimento que identifique o direito de todos à educação.

3.º - Estratégias de valorização e fomento de espaços de estudo dos professores. Sem estudo, sem formação, sem espaços de troca, dificilmente o coletivo da escola vai conseguir construir seus caminhos de autonomia.

4.º - Visualização da importância da avaliação, como indispensável para a revisão de práticas, de processos, do que o grupo realiza. A construção da autonomia é criteriosamente crítica, interpretando dados, refletindo sobre o que foi feito e o que se pretendia fazer.

5.º - Autonomia vem junto com a ideia de protagonismo. Na escola que busca se construir como instituição autônoma, é fundamental que todas as pessoas sejam atores ativos, sendo autores juntos desse projeto de escola, do regimento escolar, do planejamento da escola, dos momentos de avaliação.

6.º - Não podemos esquecer a competência técnica. Autonomia se constrói também com competência técnica, diretamente relacionada ao estudo e formação constante. Como vamos querer elaborar, por exemplo, um projeto pedagógico sem uma base de orçamento? Como vamos organizar um orçamento se não começarmos a pensar naquilo que vamos fazer no ano seguinte, nas prioridades? E se não temos parâmetros que indiquem como trabalhamos no ano anterior?

7.º - É fundamental para a autonomia a instalação de colegiados, de espaços de manifestação de diferentes grupos, de diferentes interesses, com diferentes visões os quais colaborem para a construção da escola, se comprometam com ela. Não apenas no nível executivo, mas ao nível do colegiado – local de troca, de formulação de políticas, diretrizes, amadurecimento de critérios.

Pode-se dizer que autonomia é uma utopia possível, que se faz num sistema com diretrizes e normas, as quais não são consideradas desmobilizadas ou poderes únicos, mas são analisadas e consideradas responsabilmente. A autonomia jamais é dada pelos outros, a autonomia é construída, mas ela não destrói o sistema e seu regimento, questiona-o e nele se faz ver e respeitar.

Pela utopia procura-se ver a realidade. Uma realidade que nunca é dada de presente, ela sempre é feita, ela é construída. A autonomia, portanto, é feita a partir



das potencialidades que estão presentes na história e nas normativas do sistema. Ela implica numa prática humana de transformar o real.

A autonomia da e na escola exige de todos nós sermos sujeitos, sermos autores ao mesmo tempo em que somos atores, constituindo ativamente um projeto que possa ser uma utopia, mas que nós vamos procurar construí-lo dentro da realidade, dentro de uma determinada situação.

Referências Bibliográficas

- Bacharach, S.B. Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. IN: Sarmiento, M. J. (Org.). (2000). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: ASA. P. 123 – 156.
- Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. Em N. S. Ferreira, *Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios* (pp. 11–32). São Paulo: Cortez.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 03 setembro 2018, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- Georges, R., & Maia, K. (2017). *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. Recuperado em 03 de setembro de 2018 de https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf.
- Greenfield Jr., W.D. (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In Sarmiento, M. J. (Org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: ASA. P. 257 – 284.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. Recuperado em 30 de agosto de 2018, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- Levin, H. (1984). Educação e desigualdades no Brasil: uma visão geral. Em H. L. al., *Educação e desigualdades no Brasil* (pp. 15-40). Petrópolis: Vozes.
- Simões, A. A. (2016). *As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.