

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEX JONES CORREIA LOPES

**CLIMA ORGANIZACIONAL E CULTURA ESCOLAR: DESAFIOS
DA MUDANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR**

SANTOS

2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEX JONES CORREIA LOPES

**CLIMA ORGANIZACIONAL E CULTURA ESCOLAR: DESAFIOS
DA MUDANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira.

SANTOS

2013

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

L864c Lopes, Tex Jones Correia
 Clima organizacional e cultura escolar: desafios da
 mudança no cotidiano escolar / Tex Jones Correia Lopes ;
 orientadora Maria Aparecida Franco Pereira - Santos :
 [s.n.], 2013.
 104 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica
 de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Abordagem filosófico-histórico e sociológicas da educação.
2. conceituação filosófica de cotidiano. 3. Escola. I. Pereira,
Maria Aparecida Franco (Orientadora). II. Universidade
Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

Dedico à minha família e, em especial, ao meu saudoso pai, Jonas, por ser um incansável combatente contra as injustiças sociais.

AGRADECIMENTOS

Foi difícil essa jornada, diria quase extenuante, se não fosse a presença de algumas pessoas que pacientemente me abasteciam com energia, palavras de apoio e incentivo. Seria quase impossível concluir a jornada.

É possível destacar uma pessoa em especial pelo contexto em que se iniciou esse projeto. Carinhosamente dedico meus agradecimentos a Mestra Juliana Nóbrega, companheira de percurso que compartilhou cada instante desse processo.

Ao meu filho Yago Jones, a quem o pai "ama na mente, no coração, no infinito e no além", que sábia e pacientemente aguardava nos finais da tarde o término dos estudos para poder brincar com o pai.

À Sra. Secretária de Educação à época, profa. Sueli Maia, que possibilitou essa jornada de formação acadêmica, acreditando ser importante o aperfeiçoamento profissional como um dos elementos básicos da qualidade da educação.

Aos profissionais da Secretaria de Educação, meus agradecimentos, particularmente na pessoa da profa. Gisele Genio Pitta, pela confiança e apoio a este empreendimento.

A Cristiane Lourenço, companheira de trabalho que, durante parte desse projeto, acompanhou-me, com críticas por vezes duras, porque acreditava, assim como eu, nos princípios da justiça e da coerência nas relações humanas.

Aos colegas, professores, funcionários e todos que de alguma forma, direta ou indiretamente estiveram sempre presentes na consecução das propostas que foram implementadas para a melhoria da nossa escola. Seus esforços e energias se somavam para tornar o convívio mais saudável, incluindo nossas crianças em seu ambiente de aprendizagem escolar.

À comunidade escolar da Vila Progresso e Morro São Bento, que sempre nos apoiou fazendo críticas pontuais, e elogios quando necessários.

Um agradecimento especial ao Sr. Francisco das Chagas Alves Araújo, companheiro de trabalho que sempre me incentivou e se colocou ao meu lado nos momentos mais duros da travessia.

Minha gratidão aos companheiros de trabalho Marcelo Dionísio Pereira e Leonardo Wagner de Andrade e Almeida, pelo profissionalismo, ética e honestidade no desempenho de suas funções.

À minha professora de graduação e orientadora desse trabalho, Dra. Maria Aparecida Franco Pereira, que pacientemente nos guiou nos caminhos da pesquisa e da formação acadêmica, pois dedica até hoje toda sua energia e vida, formando os profissionais para área da educação.

Aos professores da banca de qualificação, em especial à Profa. Dra. Glauca Torres Franco Novaes, que pontuou com precisão as correções necessárias para a defesa final. Torço pelo seu pleno restabelecimento.

Ao professor Dr. Luiz Carlos Barreira, a quem tenho como exemplo de competência profissional e cultura acadêmica. Obrigado pelas orientações que contribuíram em muito para a finalização da dissertação.

Meus agradecimentos à Profa. Dra. Marinez Villela Brandão, por sua preciosa colaboração, em participar no trabalho final da apresentação de defesa.

Estendo meus agradecimentos aos professores do Mestrado da Unisantos, que contribuíram com valiosas orientações “o caminho das pedras”.

Por último quero registrar que toda caminhada necessita de planejamento e certo grau de teimosia. Sem a obstinação da conquista não se atingem resultados, e sem as pessoas que estão à nossa volta e em nosso convívio não seria possível chegar ao final.

Fica expresso aqui que esta conquista é resultado da colaboração de muitos outros, que indiretamente foram importantes em minha vida pessoal, profissional e acadêmica, sem os quais não poderia ter chegado até aqui. Meu muito obrigado e pedidos de desculpa por minhas inquietudes existenciais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

DEAR - Departamento da Administração Regional dos Morros

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISCHE - International Standing Conference for the History of Education

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PALMA - Programa de Alfabetização na Língua Materna

SEDUC – Secretaria de Educação de Santos

TI – Tecnologia da Informação

UME - Unidade Municipal de Educação

RESUMO

LOPES, Tex Jones Correia. 2013. **Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos.

A dissertação de mestrado propôs uma reflexão sobre o cotidiano escolar, sua cultura e clima organizacional, partindo das representações fenomênicas de suas práticas e ações intersubjetivas que ocorrem no dia a dia da escola, produzindo campos de resistências que podem inviabilizar mudanças. Para tal investigação, a questão norteadora da pesquisa foi: como o clima organizacional e a cultura escolar podem ser elementos de resistências para as mudanças no cotidiano escolar? Realizada em uma unidade de ensino municipal na cidade de Santos, onde são oferecidos o ensino fundamental regular (1º ao 5º anos) e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), a investigação ocorreu a partir da observação, análise e reflexão, relatada na vivência e na experiência do gestor com as práticas sociais do cotidiano escolar, compreendendo o período de 2010 a 2012. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de fundamentação metodológica materialista-histórico-dialética, que buscou trazer uma leitura filosófica e sociológica sobre a escola, assim como sobre suas práticas cotidianas produzidas em seu interior. Partindo da pesquisa bibliográfica para a reflexão do tema, o aporte teórico fundamentou-se em Julia (2001) e Forquin (1993) que centram seus estudos na cultura escolar como objeto histórico e as práticas e as vivências escolares; Nóvoa (1992), Glatter (1999), Libâneo (2004), Lück (2010) que propõem uma análise investigativa sobre a escola como espaço organizacional; Heller (1992) e Kosik (1989) pela análise reflexiva e filosófica sobre o homem e a cotidianidade, expondo a dialética dos fenômenos culturais como objetos da atividade prática do homem histórico. As reflexões apontaram para o fato de que sem a construção da consciência do sujeito histórico, capaz de superar o mundo da aparência, a realidade fenomênica não se manifesta em toda sua dimensão. As antigas práticas não reflexivas, imersas no cotidiano, manifestada na resistência, inviabilizava muitas vezes um diálogo e construção de consciência mais crítica e complexa da realidade entre os sujeitos.

Palavras-chave: Abordagem filosófico-histórico e sociológicas da educação; conceituação filosófica de cotidiano; escola.

ABSTRACT

LOPES, Tex Jones Correia. 2013. **Organizational climate and culture: challenges of change in daily life**. Dissertation (master of education) Catholic University of Santos.

The master dissertation has proposed a reflection on the school routine, its organizational climate and culture, from the phenomenal representations of their practices and inter actions that occur day by day in the school producing some resistances that may obstruct changes. For such investigation the guiding question of the research was: how organizational climate and school culture can be elements of resistance to changes in daily school life? Conducted in a unit of a municipal school in the city of Santos, which offer the regular basic education (1st to 5th grade) and EJA (Education for Youth and Adults) the investigation was based on the observation, analysis and reflection, reported in experience of the manager and the social practices of everyday school life, including the period from 2010 to 2012. This is a qualitative research, which the methodological foundation is the historical-materialist dialectics, that sought to bring a sociological and philosophical conception about the school, as well as on its daily practices. Starting from the literature to reflect the theme, the theoretical framework was based on Julia (2001), and Forquin (1993) who focus their studies in the school culture as a historical object and the practices and school experiences; Nóvoa (1992), Glatter (1999), Libâneo (2004), Luck (2010) suggest a investigative analysis on the school as an organizational space; Heller (1992) and Kosik (199) by the reflective and philosophical analysis about man and everyday life by exposing the dialectic of cultural phenomena as objects of practical activity of man in history. The reflections pointed to the fact that without building awareness of the historical subject, who is able to overcome the world of appearance, the phenomenal reality isn't manifested in all its dimensions. The ancient practices, not reflective, immersed in everyday life, manifested in resistance, often did not allow a dialogue and construction of a more complex and critical consciousness about the reality between subjects.

Keywords: a philosophical-historical approach and sociological education; philosophical conceptualization of routine; school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1. CLIMA ORGANIZACIONAL E CULTURA ESCOLAR: O COTIDIANO DA ESCOLA.....	28
CAPÍTULO 2. A DIALÉTICA DA TOTALIDADE CONCRETA: O COTIDIANO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA.....	44
2.1. O papel social na estrutura da vida cotidiana.....	63
2.2. O mundo do sujeito como preocupação.....	66
CAPÍTULO 3. A ESCOLA NO CONTEXTO: DESAFIOS A ENFRENTAR....	71
3.1. Estrutura física da escola.....	71
3.2. O processo organizacional.....	77
3.3. Recursos humanos.....	79
3.4. Níveis hierárquicos.....	80
3.5. Gestão da comunicação.....	81
3.5.1. Cultura e comunicação organizacional na escola.....	84
3.5.2. Características do clima organizacional: resolução de conflito.....	86
3.5.3. Variável comportamental: individuais e de grupo.....	87
3.6. Ações propositivas da gestão escolar no período compreendido entre o ano de dois mil e dez e dois mil e doze	88
a) Melhoria da Infraestrutura.....	91
b) Ação Pedagógica.....	92
c) Gestão Escolar.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

INTRODUÇÃO

Segui Il tuo corso, e lascia dir Le gentil!

[Segue teu rumo e não te importes com o que os outros digam!]

(Karl Marx, 1971, p. 7)

Por que a escolha da temática cultura¹ escolar, organizacional e clima? Segundo Severino, na perspectiva do pesquisador "a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada, ela deve lhe dizer respeito" (2000, p.145). Atuando na área da educação há mais de vinte anos, ao longo desse tempo sempre exerci a função docente, concomitante com a de gestor, vivendo sob diferentes vertentes o cotidiano da escola.

Na gestão, ocupei uma boa parte desse tempo como assistente de direção escolar e coordenação pedagógica, como servidor público. No período em que compreende esta pesquisa estou na função técnica de Gestor Escolar na rede municipal de Santos, bem como na rede pública estadual de São Paulo como professor de Filosofia.

O interesse por trabalhar com a temática da cultura escolar, organizacional e clima, vem muito em razão de perceber que a escola não deve ser olhada por um único prisma, visto que a cada início de ano letivo mudanças estruturais, organizacionais, entre outras, acontecem num processo contínuo, mas que antigos hábitos e práticas permanecem, o que faz com que o clima ou os climas se manifestem propositivamente para os avanços ou as acomodações.

Foi diante da necessidade de compreender e analisar as práticas sociais escolares no cotidiano que pude perceber que na educação não se esgotam as possibilidades de abordagem, visto que as práticas escolares são múltiplas e variadas como fenômeno sociocultural.

¹ Do ponto de vista antropológico e descritivo, Mondin faz uso de uma definição de cultura apresentada por Niebuhr, segundo o qual a cultura contrapõe-se à natureza: "a cultura é o ambiente (*environment*) artificial, secundário, que o homem sobrepõe ao natural. Ele compreende a linguagem, os hábitos, as ideias, as crenças, os costumes, a organização social, os produtos hereditários, os procedimentos técnicos, os valores" (MONDIN, 1980, p. 171).

Por estar envolvido e inserido com o universo escolar há bastante tempo e ter adquirido uma certa experiência como professor e gestor, foi que me senti desafiado em trilhar por um caminho que sempre vivenciei, mas que não o tinha percebido até então. Refiro-me à temática que é a cultura escolar, pois ao mesmo tempo em que atuo como professor, em momento diverso minhas ações estão voltadas e direcionadas para a estrutura organizacional da escola e com o seu gerenciamento.

Na mesma jornada de trabalho exerço a função de professor e gestor, de dirigido à dirigente. São funções bem diferentes, as obrigações são outras. Na condição de gestor tenho como responsabilidade gerir uma estrutura organizacional que em seu interior coexistem dezenas de pessoas: alunos, professores, funcionários e pais.

A escola é uma organização e como tal transita tanto no plano educacional da formação quanto na administração burocrática. O que a torna por excelência um lugar de funções múltiplas, conjugando, além de sua função ensinante, o papel gestacional. E atuar à frente de tal organização, pressupõe relações muito mais difusas e amplas, o que exige do gestor um grau de interlocução e de intervenções que vão além do espaço escolar.

A escola não é autônoma, mantém vínculos institucionais aos quais deve cumprir determinações diretivas, pois é parte de um sistema, o que de certo modo reduz sua autonomia organizativa, porque deve responder às políticas macros do sistema a qual está inserida. E, como qualquer instituição, é um espaço em disputa, onde práticas cotidianas são manifestadas diuturnamente por relações intersubjetivas nem sempre muito cordiais. Daí a importância de se compreender como num espaço micro se conjugam as práticas sociais cotidianas e sua cultura.

Como “mundo social” a escola tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p.167).

Esta "cultura da escola" é o que caracteriza e diferencia uma escola da outra, pois, nesse universo, os grupos sociais são distintos não só por sua condição histórico-social, mas principalmente por aquilo que Certeau (2012) denomina de homem comum, "ordinário", o que se supera pela "astúcia" (p.95).

A compreensão da organização escolar, seu clima, sua cultura, e o cotidiano são os elementos norteadores para esta investigação. Segundo Lück

Existe uma diferença básica entre *clima* e *cultura organizacional*, embora vinculados à mesma base factual e conceitual; o clima organizacional possibilita descrever o comportamento organizacional, identificando aspectos que mais influenciam na percepção dos problemas institucionais; a cultura organizacional da escola corresponde às práticas reais coletivas (2010a, p.51-52).

Ainda que a escola, como campo epistemológico de estudos, tenha ao longo do século passado contribuído como objeto de estudo e pesquisa, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento, histórico, sociológico, psicológico e antropológico, esta não se esgotou, mesmo porque, todos os dias o ambiente escolar vive e revive novos desafios.

O maior problema encontrado para o desenvolvimento da pesquisa, com relação às categorias conceituais de análise, diz respeito ao modo como a escola foi e é retratada ainda hoje pelas diversas teorias da educação, que a enquadram numa leitura macro dos seus problemas. Mesmo quando o olhar se dirige para seu interior, o fazem sem considerar que a escola não pode ser investigada se forem deixadas de lado as relações vinculantes existentes em sua infraestrutura organizacional e social, ou seja, a "eliminação progressiva de todo elemento histórico no estudo dos fatos humanos" (GOLDMANN, 1993, p.57).

Teorias psicologistas e microssociológicas, super-relativismo, deformações ideológicas, métodos descritivos, tudo conduz a deformar no mesmo sentido a realidade humana, mascarando seu caráter histórico e

transformando os verdadeiros problemas, o das leis da evolução e da significação do fato individual no conjunto *espaço-temporal*, em descrição de minúcia sem contexto, no seio de um conjunto que admite implicitamente rígido e susceptível (no melhor dos casos) apenas de mudanças imperceptíveis (GOLDMANN, 1993, p.62).

Foi por essa linha de raciocínio expressa em Goldmann que a pesquisa foi conduzida, verificando e analisando algumas das situações produzidas no ambiente escolar sem perder de vista o contexto dos fenômenos e das práticas culturais em seu caráter histórico.

Vale ressaltar que questões de ordem estrutural se conjugam com outros aspectos da vida escolar. O livro de António Nóvoa “As organizações escolares em análise” (1992) trouxe para o debate as organizações. Nóvoa esclarece que existe ainda uma resistência no campo da educação, quando se trabalham categorias de análise construídas por viés economicista, o que é válido quando se restringe o debate só nesse nível. Entretanto, não é o caso proposto em seus estudos.

É importante olhar a escola e seu ambiente não apenas como aparelho reproduzidor das desigualdades sociais, como frisado por muitos, mas como espaço de inovação e criatividade. Ressalte-se a isso que a escola como instituição organizacional necessita ser olhada em seu funcionamento, e para que isso venha ocorrer, uma série de recursos, não só financeiros, devem ser alocados para a obtenção das mudanças e das transformações necessárias.

A pesquisa teve como diretiva o estudo da escola no plano daquilo que Nóvoa chama de nível *meso*², ou seja: a escola deve ser percebida em seu espaço organizacional, considerando que decisões educativas, curriculares e pedagógicas são tomadas em seu interior.

A escola como organização constitui um novo paradigma e não deve ser investigada só em seus aspectos pedagógicos, mas principalmente no âmbito de sua funcionalidade. Em “As Organizações Escolares em Análise”, Nóvoa (1992) afirma que apesar da contribuição que as teorias sociais trouxeram para

² Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção (NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992).

a compreensão dos problemas de aprendizagem ou das desigualdades geradas pelo funcionamento do sistema educativo, elas não foram capazes de perceber outras variáveis escolares que diziam respeito aos processos internos aos estabelecimentos de ensino.

Para Patto (1993), realizar o estudo da vida escolar de posse de uma teoria social na qual a definição de "sociedade" seja aplicável a qualquer escala de realidade, (entre elas, a sala de aula e a escola) e reconhecer os processos educacionais como parte integrantes de formações sociais historicamente determinadas, é fundamental, o estudo de uma unidade escolar, dessa perspectiva teórica, não configura um "estudo de caso", mas um "estudo sobre o caso" (p.136).

Inserida socialmente em um espaço e tempo, a escola tem pressupostos definidos para sua ação, tem como função histórico-social ofertar a cultura escolar, os protagonistas preexistem em seus papéis.

Que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

Para Heller "a função 'papal social' não nasce casualmente, nem do nada, mas resulta de numerosos fatores da vida cotidiana dados já antes da existência dessa função e que continuaram a existir quanto ela já se tiver esgotado" (1992, p.87).

Da escola o que se espera é que cumpra a finalidade para a qual fora constituída, ainda que esta não tenha definida sua identidade³ e o seu papel,⁴

³ O uso do termo e do conceito de identidade no contexto da pesquisa sobre a escola tem a ver com o que os teóricos contemporâneos e sociais chamam: processos globais de homogeneização cultural, a escola, como tudo na pós-modernidade se insere nesse fluxo de mudanças e perdas de suas próprias identidades locais. "As identidades modernas estão sendo 'descentradas', isto é, deslocadas ou fragmentadas." (HALL, 2006, p.7-8).

⁴ Peter Burke analisa em sua obra "História e teoria social", a importância dos conceitos como ferramentas, e chama a atenção para que não aceitemos estes como neutros, pois precisam de análise minuciosa. Segundo Burke, os principais conceitos empregados em teoria social foram criados por estudiosos das sociedades ocidentais dos séculos XIX e XX. Um dos conceitos centrais da sociologia é o de "papal social", estes são definidos com base nos padrões ou normas de comportamento que se esperam daquele que ocupa determinada posição na estrutura social. (BURKE, 1992, p. 71-74).

pois sua função social e sua construção histórica têm sido produto de lutas, com avanços e recuos. Para Viñao "cada estabelecimento docente, tem mais ou menos acentuada, sua própria cultura, e características peculiares. Não existem duas escolas exatamente iguais" (2006 p.80).

Alguns estudos sobre cultura escolar podem ser referenciais nessa linha de investigação, dentre os quais se destaca o de Jean-Claude Forquin "A escola e a Cultura" (1993) – o autor tece considerações de ordem epistemológicas quanto à função da escola como lugar de transmissão e perpetuação da experiência humana. Sua utilização tem por objetivo pontuar as reflexões sobre a cultura escolar e sua relevância como campo investigativo das práticas e das vivências escolares.

Outros estudos se somam na análise e reflexão sobre a cultura e o cotidiano, dentre estes o de Michel de Certeau. Em "A invenção do Cotidiano" (2012), o pesquisador, investigando os pormenores cotidianos; tem como reflexão compreender os sujeitos desse cotidiano em suas artes de fazer, o que ocorre nas minúsculas situações da vida e da prática diária. Para Certeau (2012), o "estranho" nunca foi objeto de análises mais apuradas uma vez que não fazia parte do campo epistemológico das chamadas ciências sociais.

Em André Petitat (1994), a escola reproduz a ordem social e também participa de sua transição, apesar das mudanças por que passa ainda é vista por algumas teorias como agente de reprodução. Para Petitat a dinâmica social vai gerar as mudanças, apesar da escola, pois as culturas se renovam e se redefinem periodicamente.

Explicar as diversas situações produzidas no ambiente escolar requer dos indivíduos a construção de uma consciência que os eleve à condição de sujeitos históricos, sabedores de suas práticas como ato político afirmativo. A ausência de um processo reflexivo mais elaborado, crítico e menos superficial, é determinante para superar a carga de preconceitos e de alienação social da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Isso exige uma condição preliminar para o conhecimento da realidade, que, para Kosik, "o homem tem sempre uma certa compreensão da realidade, anterior a qualquer enunciação explicativa, mas que só através da instrução e da cultura o homem passa da

compreensão preliminar ao conhecimento conceitual da realidade” (1989, p.58).

Importante saber se a vivência irrefletida muitas vezes da prática escolar é causada pelas condições sócio-históricas dos indivíduos e da instituição ou estes são absorvidos por uma consciência acrítica e condicionada, pois “a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção” (HELLER, 1992, p.17).

Heller (1992) propõe uma reflexão instigante ao afirmar que o homem está inserido em uma cotidianidade como sujeito hierarquicamente definido na "condição de organicidade": o trabalho, vida privada, lazer, descanso, atividade social sistematizada, intercâmbio e purificação. Conclui-se assim, que é o conjunto das práticas orgânicas de vida que constitui o sujeito histórico.

Assim, podemos pensar: será que o discurso proferido de que a escola é resistente às mudanças, tem de fato substância argumentativa ou é uma fala mais "semântica que real"? (VIÑAO, 2006. p.111).

Viñao faz uso dos termos reformas e inovações em “Culturas escolares e reformas educativas”, argumentando que:

[...] a expressão reforma educativa se compõe de dois termos com conotações positivas. O educativo nos remete, em princípio, a uma atividade valiosa. E quando se fala de reforma o que vem a mente é uma mudança que melhora a situação existente e implica avanço e progresso (VIÑAO, 2006, p. 87).

Um certo dilema se coloca para o desenvolvimento desta pesquisa, pois estar inserido pessoalmente em toda dinâmica da vida escolar contribui para as discussões sobre esta. No entanto, atuar nas entranhas do sistema escolar como gestor, envolve-me diretamente com todas as situações produzidas em seu cotidiano, podendo comprometer a pesquisa por falta de isenção. Além do que, é no espaço dessa territorialidade que se encontra a escola, que relações macros e micros se constituem, onde os indivíduos agem e reagem aos fatos e acontecimentos intempestivamente.

Para Certeau (2012), o 'modus operandi' para que os indivíduos façam frente a todos os processos produzidos no cotidiano, e no caso o escolar, é quando estes encontram subterfúgios para realizar ações que lhes garantam uma certa hegemonia, fazendo uso de "engenhosidades do fraco para tirar partido do forte" (em outras palavras, "a politização das práticas cotidianas"), (p.44), e conclui: "o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas, [...] sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião'" (2012, p.46).

Portanto, a escola como qualquer organização social é movida por paixões, condicionada por relações antagônicas advindas do processo histórico-social ao qual os indivíduos foram e são produzidos.

É com a análise minuciosa do fazer e do viver, dos gestos e ações, como práticas sociais de um cotidiano irrefletido no ambiente escolar, que a pesquisa se desenvolveu, verificando como se constituem as resistências em relação às mudanças nesse espaço. Isso exigirá do pesquisador um esforço de compreensão das relações informais, dos processos não padronizados de comunicação, assim como das condutas que escapam da norma burocrática e podem levar ao desânimo ou ao equívoco (PENIN, 1989).

Assim, ainda que a escola seja um espaço de permanentes realizações, é também resistente às mudanças. A pesquisa objetiva analisar o cotidiano da escola, seus significados e vivências, expressos em modos de ser e viver, em ações e reações. Assim como, as especificidades e as nuances próprias da vida escolar, analisando seu aspecto cultural e organizacional, captando as particularidades do seu cotidiano manifesto no dia a dia com as práticas de resistências que dificultam as mudanças.

É importante esclarecer que um dos intuitos dessa pesquisa foi exatamente o de estabelecer dentro das limitações existentes no trabalho a relação entre os termos resistência e mudança. O primeiro vai ser trabalhado no sentido muito próximo do que Certeau nomina de "Táticas" e "Estratégias", (2012) e o termo mudança terá um sentido mais amplo, deslocamento, ação de mover-se em direção oposta.

Para Fullan e Hargreaves (2000) se não for "derrubada as paredes do individualismo" não serão possíveis as mudanças,

[...] isolamento e individualismo fazem uma combinação de peso. Quase por definição, eles mantêm o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas ideias estão inacessíveis. [...] Hoje em dia, em todo o mundo, vemos pessoas profundamente insatisfeitas com as instituições que dominam suas vidas, [...] talvez sejam necessárias apenas umas poucas fagulhas para criar o momento de mudança radical (p.57, 128).

A pesquisa foi conduzida a partir da vivência do gestor⁵ que ao interagir na cultura da própria escola, faz intervenções em sua estrutura física e administrativa, reorganizando os espaços, os procedimentos gestacionais, assim como constituindo relações interacionais amplas, flexíveis, mas conflitantes, que de certo modo alteram a ordem instituída das coisas que ali se pratica há muito tempo, o que provoca ações de resistências de toda ordem, no entorno e no interior da instituição em que atua.

Ter uma relação equidistante do espaço escolar é um desafio como pesquisador, pois estar vinculado em toda a cadeia de relações humanas burocráticas e administrativas, pode gerar um efeito condicionante pelas ações e práticas⁶ irrefletidas desse mundo escolar.

Com o intuito de investigar o cotidiano da escola, assim como as práticas sociais produzidas em seu ambiente, foi possível verificar as diversas nuances que compõem esse microuniverso, o que exigiu para essa empreitada um instrumento de análise teórico-filosófico que explicitasse como se manifesta a representação fenomênica da cultura como prática de resistência às mudanças nas ações observadas destes sujeitos históricos. Por que as práticas escolares são processos tencionais que subsistem no cotidiano escolar como resistência às inovações e as mudanças.

Tendo presente que a pesquisa não pode prescindir nem descuidar do método de análise das ciências humanas, optou-se por uma abordagem

⁵ Segundo Ron Glatter, "há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar". (GLATTER, 1992, p.147).

⁶ Para Adolfo Sanches é preciso tomar cuidado para não cairmos no ponto de vista do "senso comum", ou seja, o praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela" (VÁZQUEZ, 1968, p. 211).

conceitual filosófica e sociológica sobre a escola a ser investigada, verificando como suas práticas cotidianas são produzidas em seu interior.

Pretendeu-se com este estudo trazer para o debate questões sobre a cultura escolar, agregando, nas reflexões e análises conceituais, categorias filosóficas mais amplas, sem distanciar-se das questões educacionais.

O problema da pesquisa está focado na análise reflexiva e epistemológica⁷ das práticas e do fazeres cotidianos, da organização escolar, no âmbito do clima organizacional e da cultura da escola.

Assim, a questão se apresenta da seguinte forma: como o clima organizacional e a cultura da escola podem se constituir em elementos de resistência para as mudanças no cotidiano escolar? Daí a importância de uma abordagem conceitual, teórico-metodológica que dê o suporte necessário para uma análise mais apurada daquilo que nomeamos de cotidiano escolar, para a compreensão do ser e do viver escolar para além do senso comum.⁸

As hipóteses acerca da situação problema ficam submetidas ao desenvolvimento da estrutura da dissertação uma vez que a caracterização do cotidiano escolar é particular a cada instituição: sua cultura e práticas não se manifestam por espelhamento, cada realidade expressa vivências e modos de ser próprios.

O objetivo geral do trabalho é investigar o cotidiano da escola, o clima organizacional e sua cultura numa perspectiva de “resistência” e desafios às mudanças, a partir das intervenções e experiências do gestor numa escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Santos.

Os objetivos específicos estão estruturados com base na rotina das práticas cotidianas vividas no interior da escola e dividem-se em:

- ✓ Analisar o processo constitutivo da unidade escolar com seu clima, sua cultura e o cotidiano, em suas práticas de organização e gestão.

⁷ "A epistemologia tem como objetivo básico e principal o exato conhecimento do objetivo cognoscitivo especial para o qual é dirigida cada investigação particular, a fim de poder determinar posteriormente os meios e o procedimento adequados à sua obtenção"(GRAMSCI, 1978, p.73).

⁸ Para Gramsci o senso comum afirma a objetividade do real na medida em que a realidade, o mundo, foi criado por deus independente do homem, antes do homem; ela é, portanto, expressão da concepção mitológica do mundo (GRAMSCI, 1978, p.69).

- ✓ Investigar como os processos de resistência constituem-se frente ao clima organizacional e à cultura da escola.
- ✓ Verificar as causas de resistência às diretrizes gestacionais que cerceiam possíveis mudanças e transformações na escola.

A pesquisa tem presente uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Santos, estado de São Paulo, situada numa área compreendida por morros e sua clientela é formada por segmentos socioeconômico de baixo poder aquisitivo.

O trabalho tem como eixo e delineamento, perquirir, teórica e conceitualmente as práticas sociais produzidas e vividas no ambiente do cotidiano da escola na tentativa de compreender como certas práticas se constituem e se colocam como trincheiras de resistências para mudanças.

Considerando a condição sócio-histórica das vivências e das práticas escolares no plano da subjetividade, do fazer e ser de cada um, Certeau (2012) afirma que as "maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais (os sujeitos) se reapropriam do espaço organizado"(p.41).

Quanto ao processo metodológico, é necessário que seja claro quais foram os procedimentos, mas corroboramos com a ideia de Frigotto (1989) de que é no processo e na forma de exposição que se dão o encadeamento metodológico e a postura teórica que orienta o estudo.

A pesquisa não será corroborada por dados quantitativos e muito menos fará uso de fontes documentais. A investigação desenvolvida teve uma abordagem qualitativa, com partes significativas de estudos teóricos, análise bibliográfica e estudo de caso⁹. O estudo de caso se relaciona com aquilo que Canário chama de caminho metodológico, isto é: "estratégica metodológica como a mais adequada, para construir e interrogar determinados objetos e obter respostas pertinentes para determinado tipo de questões." (1996, p.135).

⁹ O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstracto como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais (MEIRINHOS e OSÓRIO, EDUSER, 2010, p.51-52).

Compartilhamos do raciocínio proposto por Lüdke (1986), para quem o estudo de caso é algo singular e tem um valor por si mesmo, "[...] é construído durante o processo de estudo" (1986, p.20).

Defendemos da mesma forma que uma pesquisa inserida e focada num estudo de caso só pode ser viável se o método ampliar e contextualizar o objeto a ser investigado; do contrário corre-se o risco de se fazer uma abordagem superficial.

O suporte conceitual¹⁰ e teórico de análise tem como eixo uma concepção crítico-dialética,¹¹ contextualizando o espaço escolar como *locus* de práticas sociais que segundo Vazquez (1968, p.9):

[...] o homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num 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 igualmente de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos etc.

É fundamental, portanto, compreender que nenhuma prática social é neutra, que a consciência é processo e não pode ser outra senão a que está inserida em seu próprio tempo histórico, o que vem de encontro ao que Marx

¹⁰ Para Gramsci no prefácio do *Anti-Dühring* fica claro o que é a técnica do pensar quando afirma que " a arte de operar com os conceitos não é algo inato ou dado na consciência comum, mas é um trabalho técnico do pensamento, que tem uma longa história, tanto quanto a investigação experimental das ciências naturais" (GRAMSCI, 1978, p.75).

¹¹ Kosik afirma que: "A DIALÉTICA trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo " em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade" (KOSIK, 1989, p. 9-10).

afirma: "Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência" (1989, p.21).

Nosella e Buffa (2012) sintetizam o modo como o método dialético se insere na pesquisa educacional: "o método dialético supõe a investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria" (p.362).

Por esta razão a escolha de um referencial teórico que forneça à pesquisa os elementos necessários para a investigação, sem se descuidar da evidência dos fatos e, levando-se em conta que estes não podem ser descritos como atos isolados, soltos e sem qualquer vínculo de procedência político ou ideológico. Toda ação humana, por mais particular que venha a ser, não existe por si nem é um fenômeno em si.

É importante ter em mente que uma intervenção no ambiente escolar requer um suporte teórico conceitual que leve em conta os diversos fenômenos que se manifestam em seu interior da escola, que no entanto, não pode ser vislumbrado pura e simplesmente como algo accidental. Desta forma compartilha-se do ponto de vista de Karel Kosik, quando afirma que

[...] o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "conceito" e a "abstração", em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa [...] sem decomposição não há conhecimento - demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (1989, p.14).

Para a compreensão dos fenômenos produzidos no ambiente escolar o suporte teórico é fundamental na análise e reflexão, na dissecação dos fatos e acontecimentos, uma vez que atitudes e movimentos intencionais são produzidos no interior da unidade de ensino com propósitos de aniquilar

qualquer ideia que tenha por finalidade alterar ou modificar a ordem culturalmente constituída.

O processo investigativo aborda o modo como esse cotidiano escolar é vivenciado na trama das relações¹² humanas e das práticas sociais¹³ do ambiente escolar, geradores de causa e efeito¹⁴, que em certa medida podem interferir nos processos ou não de mudanças. Portanto, a questão que se debate aqui não é de natureza abstracional,¹⁵ mas de vivência do gestor como elemento na "promoção da mudança e eficácia na escola" (GLATTER, 1992, p.143).

Para Ron Glatter os termos mudança, inovação e aperfeiçoamento são muito ambíguos, uma vez que não tem conotações técnicas, mas também

¹² Agnes Heller que conceitua primorosamente a condição dos sujeitos imanentes, afirma: "A teoria segundo a qual os homens fazem sua própria história, mas em condições previamente dadas, contém as teses fundamentais da concepção marxista da história: por um lado, a tese da imanência, e, por outro, a da objetividade. À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados etc. Mas essa distinção seria verdadeira tão-somente se "circunstâncias" e "homem" fossem entidades separadas. Todavia, essas "circunstâncias" determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a "circunstância" como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a "circunstância" é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todos as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais." (HELLER, 1992, p. 1-2).

¹³ Segundo Certeau "o exame dessas práticas não implica um regresso aos indivíduos. (...) De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo." (CERTEAU, 2012, p.37).

¹⁴ Berger e Luckmann desenvolvem uma linha de pensamento muito instigante quando afirmam que é possível se falar de uma dialética entre natureza e a sociedade "o homem é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com outros. Este mundo torna-se para ele a realidade dominante e definitiva. Seus limites são estabelecidos pela natureza, mas, uma vez construído, este mundo atua de retorno sobre a natureza. Na dialética entre natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo." (BERGER, LUCKMANN, 1974, p.233).

¹⁵ Marx expõe de modo sucinto a questão sobre o pensamento abstrato, diz ele: "Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais." (MARX, 1989, p.21).

políticas, e que a maior parte das tentativas de mudança e de inovação estão associada a determinados valores. (GLATTER, 1992).

Diante do exposto, fica claro que o gestor não foi objeto de análise, mas também não é elemento figurante, pois agiu e interagiu em todos os procedimentos que diz respeito ao cotidiano da escola, de modo que a vivência intensa das situações produzidas na escola possibilitaram a reflexão epistemológica da cultura e das práticas escolares em seu cotidiano.

Importante demonstrar se existe relação direta entre a ação gestacional, o clima e a cultura como elementos substanciais na eficácia da organização escolar.

Se intervenções são possíveis num ambiente consolidado em seu processo histórico-social, movidos por crenças e valores arraigados pelo tempo e um fazer acrítico, pergunta-se, até onde isso pode interferir no trabalho da escola causando resistências "naturais" que inviabilizem a presteza dos serviços e a formação plena dos alunos?

Inicialmente foi realizada uma pesquisa para verificar a literatura produzida sobre o enfoque que foi proposto. Partiu-se de referenciais teóricos que navegam pela discussão da cultura escolar, organizacional e clima, mas sem deixar de lado outras linhas de pensamento que contribuem e se somam na reflexão histórico-filosófico das práticas humanas, ambientados e vividos no espaço da escola, entre estes, Marx, Heller e Kosik.

A obra da filósofa Agnes Heller, "O Cotidiano e a História" (1992) traz reflexões sobre a condição do sujeito nas relações sócio-humanas, que conceitua como "vida do homem *inteiro*", esse homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, diz mais, "a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação" (HELLER, p.18). Conclui – 'o homem nasce já inserido em sua cotidianidade'.

Uma obra complementar e de referência para esse estudo é o livro de Karel Kosik, "Dialética do Concreto", (1989), texto singular no que tange à análise do mundo reificado e fenomênico¹⁶ das aparências enganadoras, da

¹⁶ O mundo fenomênico segundo Kosik, não é "algo independente e absoluto: os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. O fenômeno não é radicalmente diferente

pseudoconcreticidade,¹⁷ e a práxis fetichizada.¹⁸ Para Kosik, as categorias conceituais são fundamentais para se compreender a totalidade da realidade concreta, a dialética histórico-materialista, assim como a práxis¹⁹ são norteadores para dirimir a aparência fenomênica da realidade:

[...] a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como "experiência" passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana (1989, p.204).

Também com a leitura da obra da Heloisa Lück (2010a), foi possível alargar a compreensão da cultura escolar e o clima organizacional²⁰, percebendo o quanto intimamente estão interligados. Cada um tem aspectos próprios e definidos conceitualmente. Enquanto o clima atua sobre os procedimentos da ação institucional, a cultura da organização tem certa influência na formulação e nos processos de vida interior da instituição, no caso a escola. O clima organizacional está diretamente relacionado com os sucessos ou fracassos dos projetos que a instituição escolar desenvolve, pois é com a conjugação desses fatores que a escola pode ou não atingir suas próprias metas.

Para completar as fontes teóricas vão se somar às já citadas – são estudos no campo da gestão e da cultura organizacional. Dentre estes se destaca Libâneo (2004) em sua obra “Organização e Gestão da Escola – teoria

da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno." (1989, p.12).

¹⁷ Por pseudoconcreticidade Kosik entende ser "os fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural." (KOSIK.1989, p.11).

¹⁸ Segundo Kosik na praxis fetichizada o mundo se manifesta ao homem como mundo da manipulação, mundo não real, o mundo da aparência (p.15).

¹⁹ Para Kosik o grande conceito da moderna filosofia materialista é a *práxis* (1989, p.197).

²⁰ Heloisa Lück pondera que "é importante reconhecer que os conceitos de clima e de cultura organizacional estão intimamente interligados, de tal modo que não apenas se reconhece que um faz parte do outro como também se sobrepõem e se confundem em muitos aspectos, conforme se observa na realidade" (LÜCK, 2010, p.53).

e prática", mais precisamente os capítulos V, VI e IX. Libâneo produz estudos com a temática e análise das organizações escolares, próximo da linha de reflexão proposta por António Nóvoa. A pesquisa de Libâneo procurou responder às questões inerentes a angústia do próprio autor, quando este ocupava a gestão de uma organização escolar. Sua preocupação se centrava em como relacionar as formas de organização da escola (gestão) e a aprendizagem dos alunos. É uma obra que nos situa no *habitat* escolar por sua contribuição e reflexão acerca do fazer escolar.

Uma obra de referência é a tese de doutoramento de Sonia Penin, posteriormente publicada em livro, "Cotidiano e Escola - A obra em construção" (1989) em que a autora faz um estudo de um grupo de escolas com o objetivo de explicar o baixo rendimento. Foram estudos de caso antropológico-dialético, analisando o cotidiano de cada escola com seu contexto histórico mais amplo.

Para finalizar, os referenciais teóricos no campo da cultura organizacional, optou-se pelo trabalho de doutorado de Lucia Helena Gonçalves Teixeira, "Cultura organizacional e projetos de mudança em escolas públicas" (2002).

A autora insere suas reflexões sobre a dinâmica da cultura organizacional, seu foco não é o estudo das organizações em si, mas tão somente compreender a dinâmica por que passou a escola e a mudança de paradigma. O estudo prima pela abordagem da cultura organizacional como elemento direcionador dos novos projetos. Sob esse novo enfoque, a escola é analisada como espaço de interações, voltada para sua gestão organizacional, conferindo autonomia às escolas com o fortalecimento da direção das mesmas. É subsídio para situar o conceito de cultura organizacional, desenvolvido no primeiro capítulo desta dissertação. Estes são os referenciais teóricos que aportaram a presente pesquisa.

Quanto à estruturação do texto, algumas considerações foram objetos das reflexões e investigações.

Optou-se por produzir um capítulo teórico com a finalidade de se aprofundar o conceito de organização escolar e sua cultura. Reflexões preliminares apontam que o aporte teórico conceitual é uma ferramenta que

favorece dentro da pesquisa os meios necessários para compreender como as práticas escolares cotidianas se manifestam no espaço interno da escola.

Um aspecto relevante em análise no capítulo diz respeito ao campo de pesquisa historiográfica, na década de 1980²¹ os esforços investigativos se centraram em trabalhos sobre a história das escolas e de como estas instituições produzem em seu interior realidades muito específicas que necessitam abordagens diferenciadas para sua compreensão, uma vez que cada instituição produz sua própria cultura.

A escola como espaço institucional desenvolve em seu interior, além dos procedimentos educativos, curriculares e pedagógicas, outros elementos da cultura organizacional, dentre estes o clima e as práticas escolares, que são campos de investigação e apropriação epistemológica. Para Nóvoa (1992), a escola, dotada de certa autonomia, está em um território intermediário; não se limita as normas e os valores do macro-sistema, e tampouco pode ser vista apenas como um micro-universo.

O segundo capítulo discorre sobre o cotidiano e a representação fenomênica da cultura que se manifesta como prática de resistência aos processos de mudança no interior da escola.

O sujeito do cotidiano está num fazer prático tão superficial que não é capaz de superar o mundo da aparência. Vive uma prática utilitária que o condiciona ao pensamento comum como forma ideológica do agir humano de todos os dias.

Dois autores são fundamentais para análise teórica das práticas cotidianas: Agnes Heller e Karel Kosik.

Segundo Kosik, a realidade fenomênica não se apresenta à consciência, como realidade mesmo, porque se manifesta como produto natural da práxis cotidiana fetichizada.

²¹ Credita-se a Julia a premissa de ter trazido para o debate e a reflexão a temática sobre cultura escolar, quando este apresentou seu trabalho em 1993 no (ISCHE) International Standing Conference for the History of Education e publicado o texto na Revista Brasileira de História da Educação. No entanto esse debate era preconizado por Chervel e Forquin desde os anos de 1980. (GONÇALVES e FILHO, 2005, p.34).

Para Heller, a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, é o lugar das capacidades intelectuais e habilidades manipulativas, dos sentimentos e das paixões, ideias e ideologias, é heterogênea e hierárquica.

Segundo Patto (1993), é pertinente o uso das categorias conceituais que Heller faz uso, mesmo que estas tenham uma abordagem mais geral é possível de se inserir no plano do cotidiano escolar, uma vez que o cotidiano é a vida de todo homem. Da mesma forma, Kosik, que propõe o debate sobre a pseuconcreticidade da cotidianidade, pode ser pensado no contexto escolar.

O terceiro capítulo situa e contextualiza a investigação a partir do cotidiano e das práticas escolares no ambiente escolar investigado. A pesquisa descreve a escola em sua trajetória, do passado aos dias atuais, caracterizando a comunidade, o espaço territorial no entorno, e as transformações por que esta passou.

Nas considerações finais, fez-se, então, a recuperação da problemática da pesquisa, apontando para algumas reflexões possíveis sobre a temática em estudo.

CAPÍTULO 1. CLIMA ORGANIZACIONAL E CULTURA ESCOLAR: O PROCESSO HISTÓRICO DO COTIDIANO DA ESCOLA.

Antes de qualquer análise sobre as práticas cotidianas escolares, seria importante discorrer sobre o processo historiográfico da escola, na tentativa de elucidar como algumas categorias conceituais foram aplicadas para o entendimento do que se passa dentro da escola.

Foi importante, mas sem ser prolixo, fazer um breve caminhar histórico sobre a escola situando-a no contexto – a escola é produto de uma construção histórica, tem lugar e funções muito bem definidas, segundo Julia (2001) foi a partir do século XVI²² que surgiu no meio urbano o estabelecimento como o conhecemos hoje.

A análise da cultura escolar, organizacional e o clima, são áreas de investigação recentes na historiografia brasileira, por conta disso se tem produzido um número pequeno, mas considerável de trabalhos.

Segundo Mendes (2004) o campo de investigação sobre a cultura escolar tem sido apropriado pelos investigadores brasileiros da história da educação já faz algum tempo, são trabalhos produzidos por Julia (2001); Forquin, (1993); Viñao, (2006); entre outros.

É voz corrente em Escolano (2005) que a linguagem historiográfica sobre “cultura escolar” ou “cultura da escola” é recente, sua aceitação ainda não está de todo consensuada entre os historiadores da educação. Segundo

²² Segundo Julia, " É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializam na educação: eles podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas." (JULIA, 2001, p.14).

Escolano, um dos primeiros estudiosos do tema foi Julia, que o apresentou no ano de 1993, no colóquio do ISCHE,²³ em Lisboa.

Julia com seus trabalhos na área da cultura escolar tem sido referência entre os pesquisadores da educação e seus trabalhos são norteadores quando se quer fazer uso dessa categoria para historicizar o funcionamento interno das escolas.

Para Julia a cultura escolar não pode ser analisada sem se levar em consideração os processos históricos em cada período e sua relação no conjunto das culturas contemporâneas (religiosa, política ou popular), a cultura escolar deve ser examinada sob o olhar das relações "conflituosas ou pacíficas." Dessa forma, a cultura escolar é descrita como: conjunto de normas e conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, práticas, transmissão e incorporação desses comportamentos (2001). Estas normas e práticas são possíveis porque agentes são encarregados de viabilizar sua aplicação.

São normas e práticas que precisam ser entendidas nos aspectos relativos ao contexto de sua produção, à sua finalidade, que varia segundo o tempo, podendo atender às questões de ordens diversas (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005, p.38).

Para Julia, o que está em discussão em sua proposta não é a história das ideias pedagógicas, mas o interior da escola em suas práticas cotidianas.

Viñao (2006) faz coro a essa assertiva quando afirma que a cultura escolar não é produto específico dos sistemas educativos, mas está ligada originariamente à instituição escolar. "A expressão cultura escolar foi introduzida no âmbito histórico-educativo na segunda metade dos anos noventa por historiadores da educação, em geral europeus" (2006, p.70).

Na mesma linha de raciocínio que produz Julia (2001) – Forquin (1993) introduz um elemento novo para essa reflexão sobre o conceito de "cultura escolar" e "cultura da escola". Forquin (1993), afirma que existe uma relação orgânica entre educação e cultura. Mas nos adverte que é preciso ter em

²³ International Standing Conference for the History of Education.

mente que o emprego da palavra "cultura" deve ser mais bem compreendido e esclarecido.

Forquin (1993) alerta para o uso do termo "cultura", e os equívocos de seu sentido enganador. Há que se ter em mente qual deve ser o sentido que melhor se ajusta ao pedagógico, apesar das várias possibilidades de uso do termo "cultura", estes não são excludentes, mas é preciso deixar claro o lugar que ocupa no interior da linguagem da educação.

Toda reflexão sobre educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (1993 p.13-14).

No entanto, para não iludirmos de que a educação é por natureza a transmissora literal da cultura, não existe essa possibilidade, por mais fiel que possa ser, quando muito, a escola perpassa uma parte do que foi constituído pela experiência humana, coletivamente. "A educação não transmite jamais a cultura, no máximo algo da cultura" (p.15).

Forquin (1993) afirma que a relação entre educação e cultura poderia ser bem mais compreendida através da metáfora da bricolagem, "re-utilização para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimos de sistemas heterogêneos, do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva" (FORQUIN, 1993, p.15).

Forquin não é dos que atribui papel dominante da cultura, uma vez que esta é produto de uma determinada época, "o que não a impede de se construir através de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis" (1993, p.17).

Uma questão premente no pensamento do autor, diz respeito à clareza que devemos ter sobre a impermanência da cultura, com isso, não podemos mais crer que a cultura seja vivida atemporalmente, é um processo contínuo de renovação. O homem da tradição é um "transeunte", diz ele: "com a 'modernidade' tudo se desfaz numa rapidez sempre crescente, a ruptura é a marca dos novos tempos" (FORQUIN, 1993, p.19).

Assim, embora exista uma diversidade de acepções sobre a palavra "cultura",²⁴ não é possível negar a contribuição do conceito sociológico, assim como seu sentido etnológico, pois estes contribuem para uma compreensão das práticas e das situações escolares.

A escola como "mundo social", manifesta uma série de elementos próprios: ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta "cultura da escola" difere do sentido de "cultura escolar", pois esta se baseia no conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", são objetos de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

O que precisa estar claro nessa exposição teórico conceitual, é que a cultura como expressão da vida humana, ação laborial sobre a natureza e manifestação simbólica, tem "um pé no passado" e "outro no presente". Cabe a escola uma pequena parte como transmissora do legado produzido pelas gerações, daí sua importância como lugar estratégico e sistêmico do conhecimento acumulado, desenvolvendo certas habilidades e instrumentos cognitivos, tão necessários à atividade humana.

Concordamos com a tese defendida por Forquin de que as possíveis desigualdades escolares estejam relacionadas apenas com a cultura

²⁴ Raymond Williams, em sua obra "Cultura e Sociedade" (1780-1950), faz uma análise conceitual da linguagem revelando como determinadas palavras foram historicamente se transformando e adquirindo sentidos novos e importantes, cinco palavras são referências na moderna estrutura de significados, mas para nós o recorte fica com a palavra *cultura*, segundo Raymond, cultura significava "tendência de crescimento natural" e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano, alterou-se no século dezanove, e veio a significar, de começo, "um estado geral ou disposição de espírito", em relação estreita com a ideia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a "estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade". Mais tarde, correspondeu a "corpo geral das artes", ao final do século, veio a indicar "todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual". (WILLIAMS, 1969, p.18).

transmitida pela escola. Os problemas advindos ou atribuídos a escola, de que certos grupos ou indivíduos não conseguem se apropriar do conteúdo escolar por seu demasiado abstracionismo e pouca relação com a realidade cotidiana não tem comprovação empírica. É preciso encontrar outras explicações e justificativas, históricas, sociais, psicológicas, e não atribuir única e exclusivamente a escola essa responsabilidade,

[...] não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua (FORQUIN, 1993, p.173).

Nessa corrente investigativa da historiografia escolar podemos citar o trabalho de Petitat²⁵ (1994) como contribuição significativa no debate acerca da produção da escola. O autor faz duras críticas àqueles que veem a escola apenas como campo de reprodução, manutenção e dominação. Aponta que, apesar de mudanças nesses dois séculos terem ocorrido no mundo, ainda persistem teorias que olham a escola como algo estático, agente de reprodução da dominação social e da ideologia,

[...] a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente (PETITAT, 1994, p.11).

²⁵ PETITAT, André. **Produção da Escola - Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

E conclui afirmando que "a evolução da escola somente faz sentido através de suas relações com os grupos sociais e com as condições gerais que a envolvem" (PETITAT, 1994, p.37).²⁶

É preciso compreender a escola como algo vivo e dinâmico, pois em sua forma atual esta produz novas relações que demandam estudos e pesquisas muito mais centradas em seus aspectos e particularidades cotidianos.

Nesse campo de pesquisas do objeto cultura escolar²⁷ outros trabalhos se colocam na mesma linha. O debate sobre a escola não está mais vinculado às questões somente de currículo, ou das ações restritivas ao campo pedagógico. A escola do presente oferece uma variedade de situações que exige estudos mais elaborados que incluam outros temas além dos tradicionalmente já investigados.

É importante esclarecer que o trabalho pesquisado²⁸ exige o uso de categorias e de referenciais teórico-conceituais mais amplos no sentido de alargar a compreensão de toda dinâmica interna e as transformações possíveis por que passou e passa a escola.

O trabalho de pesquisa desenvolvido está pautado no estudo da cultura organizacional e do clima escolar examinando as variáveis internas e externas da vida escolar, próximo daquilo que Nóvoa (1992) chama de nível *meso*, que são características particulares que formam a identidade própria de cada escola em suas mais variáveis situações.

É precisamente António Nóvoa (1992) que re-discute o novo paradigma centrado na escola como organização em seu funcionamento interno e externo. Em Nóvoa (1992), a importância da escola como organização ocorre a partir dos anos 80 em função de um conjunto de razões: técnicas, políticas,

²⁶ Outras considerações acerca das transformações históricas da escola serão acrescentadas nos capítulos seguintes.

²⁷ Ver a obra de GONÇALVES, A. Irlen e FILHO, Luciano Mendes de Faria. **A Cultura Escolar em Debate - Questões Conceituais, Metodológicas e Desafios para a Pesquisa**. Autores Associados. (orgs.) Rosa Fátima de Souza e Vera Teresa Valdemarin. 2005, cap.II.

²⁸ Para Marx – “É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.” (MARX, 1971, p.16).

científicas, pedagógicas, profissionais e/ou por uma maior participação das comunidades na vida escolar.

Fazer o estudo da escola como organização requer ainda certo cuidado, uma vez que não se aceita nos meios acadêmicos confortavelmente categorias de análises centradas no universo econômico e empresarial, esse cuidado se faz necessário para que não se perca de vista o trabalho educativo (NÓVOA, 1992).

Segundo Nóvoa (1992), a escola como objeto de estudo das Ciências da Educação e como espaço de inovação educacional é relativamente recente, por isso se exige certo cuidado ao se tratar desse campo epistemológico de estudos, daí a necessidade de se fazer o uso moderado de teorias e conceitos.

Nóvoa, em seu trabalho “As Organizações Escolares em Análise”, sugere que algumas ideias sobre a evolução da educação podem ser descritas como tendências ao longo das últimas cinco décadas.

Nos anos 50, a pedagogia estava centrada nos alunos, individual e com influência da psicologia. O componente primeiro da ação educativa é o indivíduo-aluno em sua dimensão cognitiva, afetiva e motora. Com predominância de uma metodologia centrada no ensino; Na década de 60, com a desmistificação da escola como potencial transformador da ação educativa, o foco passa a ser a dimensão institucional na análise da educação, centrada no nível do sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social; Na década de 70, a preocupação agora está centrada na racionalização e a eficácia do ensino, uma pedagogia científica e objetiva, com práticas voltadas para a sala de aula, incremento de metodologias de observação e desenvolvimento curricular; Nos anos 80/90, a investigação educacional está voltada para a construção de uma pedagogia centrada na escola: a escola como organização, com uma nova teoria curricular, certo grau de autonomia dos estabelecimentos de ensino, espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária (NOVÓA, 1992, p.18-19).

Chama a atenção para que não se dissocie a escola-organização em suas atribuições educativas e pedagógicas, mas a essa nova dimensão se

devem incluir todas outras instâncias, do ato educativo ao papel crítico, do cultural ao simbólico (NÓVOA, 1992).

Com a abordagem *meso* o que se pretende nas Ciências da Educação é investigar como a escola desenvolve sua autonomia relativa e trabalha seus atores sociais. Portanto, o ato de pensar a escola vai além do sentido estrutural, demanda uma compreensão, política, ideológica, histórica e social.

Os estudos sociológicos produzidos ao longo das décadas de 60 e 70 trouxeram contributos significativos para o debate sobre o fracasso ou as causas do mau funcionamento do sistema de ensino, mas não foram suficientes para compreender a singularidade que a escola possuía, visto que a escola como espaço organizacional produz ações educativas, curriculares e pedagógicas. Portanto, o fracasso escolar não poderia ser analisado do ponto de vista de um único prisma, sob pena de reducionismo investigativo (NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) afirma que a escola, por ser uma instituição muito particular, não pode ser pensada como fábrica. O que não lhe exime de um olhar para além de sua condição educativa, visto que processos de mudança e inovação têm caracterizado a escola e tornando-a complexa, uma vez que aspectos técnicos, científicos e humanos são partes dessa organização.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto senso* (NÓVOA, 1992, p. 16).

Uma vez identificados os aspectos que compõem a vida escolar, é possível fazer a abordagem conceitual, organizacional e cultural da escola, sem se distanciar do debate a que propusemos realizar. Pois, a escola em suas nuances interna e externa, promove ações e reações movidos pelos mais diversos interesses, pessoais, profissionais, políticos, entre outros. No enredo e na trama das relações humanas é que a escola se situa. Um mundo de encontros e desencontros transita incessantemente em seu cotidiano.

Histórias, hábitos, costumes, sonhos de sucesso e fracassos se entrecruzam na dor, na alegria e na tristeza.

A escola não pode ser analisada sob o ângulo dos resultados estatísticos, gráficos e numéricos. O reducionismo ao campo do aritmético, mesmo expressando dados positivos, não manifesta toda dimensão da vida “uterina” da escola. Se a escola for reduzida a uma equação de resultados matemáticos, perde sua condição identitária, uma vez que a educação como valor universal é a representação mais apurada da condição de ser do humano, portanto, se distingue de outras formas institucionais existentes na sociedade exatamente porque se constitui como valor próprio.

É importante analisar a escola em suas características organizacionais, porque nos dias atuais esta incorporou novos referenciais e procedimentos ajustando-se a essa nova realidade histórica-social. A escola como organização burocrática e administrativa tem sido dividida em áreas estruturais que se articulam para garantir a estrutura formal e as interações em seu seio, com isso as características organizacionais da escola se estruturam em três grandes áreas:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício, escolar, organização dos espaços, etc.;
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (NÓVOA, 1992, p.25).

Evidencia-se assim que a escola ao incorporar estas características citadas acima precisa criar as condições necessárias para sua funcionalidade sem perder de vista que sua cultura organizacional não tem relação com o modelo empresarial, pois a lógica produtivista não deve ser aplicada a escola pública.

Heloísa Lück (2010a) expõe a importância da cultura organizacional da escola quando afirma que esta expressa,

[...] o clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica (2010a, p.30).

Segundo Lück a escola como organização social se constitui por uma variedade de forças que se influenciam reciprocamente. Em seu interior, manifesta um emaranhado de situações que revela um grau de complexidade que só tem sentido para aqueles que lá convivem cotidianamente. Respeitar essas singularidades que cada escola tem é reconhecer a importância dessa cultura e dimensioná-la em sua condição real de ser (LÜCK, 2010a).

Em seus argumentos a autora se aproxima em muito da tese defendida por Nóvoa (1992), ao reconhecer, como este, que a cultura organizacional escolar tem um grau de invisibilidade que é restrito aos de fora, apenas, mas é um fenômeno que envolve os que estão vivendo seu dia a dia. O maior problema é que muitas vezes os sujeitos vivem acriticamente o processo e o naturalizam, não sendo capazes de perceber o que ocorre por trás das ações, dos posicionamentos e das decisões.

É na cotidianidade irrefletida das ações práticas²⁹ que a cultura organizacional da escola se constitui. Nóvoa (1992) classifica os elementos desta cultura de “*zona de invisibilidade*”, inclusos os conceitos e os pressupostos; e “*zona de visibilidade*”, manifestações verbais e conceituais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais.

Dentre as manifestações visuais e simbólicas³⁰ destacamos para análise dos estudos a categoria dos elementos que se apresentam através da

²⁹ Para Adolfo Sanches Vázquez, a *práxis* é a categoria central da filosofia defendida por Marx. Sanches argumenta que não é possível esquecermos que como qualquer esfera do conhecimento, a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência. Devemos ter o cuidado de perceber que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la. (VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, 1968, p.5-6).

- Em Kosic, o conceito de *práxis* tem uma dimensão ontocriativa, homem como ser que *cria* a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática

observação visual. Segundo Nóvoa “o caso mais evidente diz respeito à arquitetura do edifício escolar e ao modo como ele se apresenta do ponto de vista da sua imagem” (1992, p.31).

É no campo das manifestações visuais e simbólicas que uma carga de significados representados por imagens são incorporados perceptivelmente sem exigência maior de reflexão ou de análise crítica, uma vez que materialmente todos os elementos são identificados. A esses elementos Nóvoa classifica: equipamentos, mobílias, ocupação do espaço, cores, limpeza, conservação entre outros.

Cabe acrescentar aos já citados acima, novos elementos que fazem parte da organização escolar: uniformes, lemas, logotipos, que a escola apresenta exteriormente. Nóvoa (1992) conclui afirmando que, “a totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, tem de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente” (1992, p.32).

Outra situação que, segundo Nóvoa durou muito tempo, a inovação educacional, esta oscilou entre níveis, uma hora estava no nível *macro* do sistema, em outro, no nível *micro* da sala de aula. O que deve ficar claro é que no contexto da organização escolar é onde as coisas vão acontecer, mais do que inovar é preciso criar condições para que as inovações aconteçam, sem serem destruídas por ações burocráticas e administrativas.³¹

Na mesma linha de estudos e reflexões, Libâneo (2004) discorre sobre a organização e a gestão da escola como *locus* de vivências, onde práticas

contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, RJ, 1989, p. 202).

³⁰ Outra categoria importante dentro da cultura escolar, mas que por vezes passa despercebido é a linguagem, que se manifesta através do poder do discurso competente, discurso este que dimensiona as forças políticas existentes no interior da escola, e ainda que exista forma dialogada entre os diversos segmentos escolares, “sempre há pesos e significados diferentes de acordo com quem está articulando quais argumentos”. (SOUZA, 2012 p. 167-168).

³¹ Nesse sentido é importante atentar para o que fala Gramsci, em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Segundo Gramsci o desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provoca um novo tipo de intelectual urbano, "corpo burocrático", que controla os regimes e as burocracias, e que tende a integrar o pessoal especializado na técnica política com o pessoal especializado nas questões concretas de administração das atividades práticas essenciais das grandes e complexas sociedades nacionais e modernas. (GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4.ed: Civilização Brasileira, 1982. Cap. II, p. 119).

sociais e gestacionais são fundamentais para se atingir sua funcionalidade e alcançar a qualidade cognitiva das aprendizagens:

[...] escola que funciona bem é aquela que melhor favorece o trabalho dos professores e, com isso, consegue melhorar a aprendizagem dos alunos [...] uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2004, p.9,10).

O autor esclarece que se a escola tem um fim último a se alcançar, este não pode ser conseguido sem os meios necessários. Daí a importância de uma racionalidade administrativa na gestão da escola utilizando-se de todos os recursos possíveis, mas sem confundir objetivos e meios, e ter sempre o cuidado para que este não se transforme em fins.

Libâneo (2004) considera que as práticas de organização e de gestão têm em si uma dimensão educativa, uma vez que está diretamente ligada à aprendizagem dos alunos ou porque educam a prática dos professores.

[...] a organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras, atuam na produção das ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores, comportamento dos alunos; de outro, os professores e alunos são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão e nas formas de funcionamento. As pessoas mudam com as organizações e as organizações mudam com as pessoas (p.13).

É na organização do espaço escolar e do trabalho coletivo que habilidades e competências são constituídas, contribuindo assim para que ocorram mudanças nas pessoas, e as pessoas mudem as organizações. O processo é dialético, nesse sentido, uma via de mão dupla. "O entendimento da organização escolar como espaço de aprendizagem, de compartilhamento de significados, conhecimento e ações entre as pessoas, leva a valorizar muito

mais as práticas de organização e gestão” (LIBÂNEO, 2004, p.13). Não é possível de se ignorar a importância organizativa e gestacional da escola, pois os objetivos só podem ser alcançados com racionalização do uso de recursos físicos, materiais e humanos. A escola que consegue atender às necessidades dos professores tende a conquistar melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Outro dado significativo é mencionado nessa linha de reflexão, quando afirma que o processo gestacional e administrativo não pode prescindir da tomada de decisão, planejamento, organização, avaliação, entre outros. A gestão está diretamente ligada à eficácia de decisões, o que remete aos objetivos, ou seja: é do ato de dirigir, organizar e gerenciar procedimentos que ocorre todo processo administrativo. Ao processo de dirigir Libâneo (2004) classifica de um atributo da *gestão*, que dependendo do que se tenha por objetivos da educação seu significado terá entendimento diferente, podendo assumir características flexíveis ou centralizadoras.³²

Libâneo (2004) é dos que afirma, assim como Nóvoa, entre outros autores, que a escola vive sua própria cultura organizacional, pois nela "fatores sociais, culturais, psicológicos, influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular" (LIBÂNEO, 2004, p.106). São esses fatores de natureza cultural, responsáveis em diferenciar as escolas uma das outras. Conclui afirmando que os elementos muitas vezes não são perceptíveis e nem explícitos.

A questão é de se saber o quanto tudo isso tem peso para a organização escolar? Pois, é do conjunto desses elementos constituídos que uma cultura escolar vai ser moldada e interferir na organização e gestão da escola.

Essa cultura organizacional se projeta em todas as instâncias da escola: no tipo de reuniões, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na confecção de alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na

³² Não é intuito nesse trabalho discutir sobre a figura do Gestor, e qual melhor forma gerencial de se conduzir um processo administrativo, em seu modo democrático-participativo ou burocrático-centralizador.

metodologia de aula, etc. [...] A escola tem uma cultura própria, mas que pode ser modificada pelas próprias pessoas (LIBÂNEO, 2004, p.109).

Contributivo as posições da Heloisa Lück (2010b), que se soma ao pensamento de Libâneo (2004) ao afirmar que o termo gestão não pode ser confundido com o que se entende por administração, pois o termo gestão não é simples substituição ao termo administração.

Para Lück (2010b), revitalizar a visão de administração da década de 1970, simplesmente porque tem características científicas é um erro, "maquiagem modernizadora" (p.49). Pois a ideia de gestão educacional relaciona-se com mudança de paradigma³³, assim tanto quanto outras foram sendo incorporadas em educação. Destaca que a gestão educacional, a partir de seu novo enfoque, é muito mais ampla, includente, do que simplesmente ato de gerir. Gestão é visão de conjunto, orientação estratégica de futuro, mobiliza e articula pessoas, equipe, ações e maximiza os resultados.

Os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Podemos afirmar, portanto, que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada, de modo que se articulem diferentes concepções, a fim de se construir uma referência própria, a mais abrangente e aprofundada possível, para a gestão educacional escolar (LÜCK, 2010b, p.31-32).

Com a nova mudança de paradigma, o enfoque administrativo é superado pelo de gestão, é algo que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino. Com isso, pode-se afirmar seguramente que esse conceito supera em muito o de administração e traz algo para o debate sobre a organização escolar. A lógica da gestão passa por uma concepção mais flexível, em que o processo incorpora as pessoas nas decisões, na organização e planejamento do trabalho.

³³ O paradigma é em primeiro lugar uma "constelação de crenças comungadas por um grupo", ou seja, o conjunto das teorias, dos valores e das técnicas de pesquisa de determinada comunidade científica. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da des-contextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes (LÜCK, 2010b, p.42).

Daí a importância da figura do diretor-gestor,³⁴ que deve processar e coordenar as ações e, ao elencar as demandas, maximizar energias no sentido de potencializar o trabalho coletivamente. "A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho" (LÜCK, 2010b, p.51).

É preciso compreender que a gestão tem na administração os mecanismos necessários para colocar em funcionalidade os objetivos e as ações a serem produzidas, e que esta é uma área da gestão. Com isso, a ótica da gestão supera a da administração quando propõe um caráter transformador e um foco de interatividade das relações humanas no interior da organização, particularmente a escolar, o que nas palavras de Lück, "a melhoria da escola, da sua gestão e dos seus resultados passa pela transformação da cultura de unidades de trabalho a serviço da educação" (2010b, p.55).

Como cada escola tem características singulares e muito próprias, a tentativa de enquadrar³⁵ essas organizações modulando-as por cima, é um erro. A dinamicidade dos processos requer acuidade constante do gestor e sua equipe. Deve-se estar atento a cada sinal e comunicação que reverbere situações que venham impossibilitar a análise acurada dos fatos e acontecimentos.

³⁴ Segundo Torres; Bichir; Gomes e Carpin, "(...) para o bom funcionamento de uma escola, a alta rotatividade, especialmente de diretores, é prejudicial para implementar ações permanentes ou regulares". **Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais?** Disponível em: http://www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/Torres_Carpim_Gomes_e_Bichir_Educacao_final.pdf. Acesso em: 02 de Nov. de 2012, p.14.

³⁵ Fullan e Hargreaves tem posições muito claras quanto a imposição dos sistemas de ensino quando estes querem impor sua própria cultura relegando a singularidade de cada escola, conclui: " Alguns sistemas ainda agem como se diretores e professores pudessem ser subjugados para tornarem-se democráticos ou compelidos a serem cooperativos! Eles transferem os diretores de uma escola para outra como se fossem figurinhas. Se os sistemas escolares querem criar professores totais e escolas totais, precisam abarcar as realidades do fortalecimento, e não apenas a sua retórica."(2000, p.120).

Aos gestores educacionais e escolares compete, portanto, compreender tais perspectivas e respectivos processos, de modo a desenvolverem sua competência para liderarem com a unidade de ação sobre a qual têm responsabilidade (LÜCK, 2010b, p.111).

Percebe-se assim que a escola em seus modos de ser e fazer vai constituindo sua própria cultura organizacional e dando significado ao seu trabalho e aos objetivos que pretende alcançar, Libâneo sintetiza com propriedade a cultura organizacional ou cultura da escola quando diz que,

[...] na vivência do dia a dia, traços culturais vão se revelando e formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. É claro que isso não se dá sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura (2004, p.109).

Libâneo atenta ainda para que se leve em conta os significados subjetivos na condução organizativa da escola, uma vez que características culturais fazem parte da organização e gestão da escola, não sendo possível excluir as visões diferentes de mundo e nem os conflitos, deve-se envolver a todos na tomada de decisões. Como a escola se insere num contexto social, cultural e político amplo, as diferenças, os valores, as relações de poder interno e externo são uma constante que deve ser equacionado no processo, o "que requer uma ação organizada, racional, uma normatividade" (2004, p.111).

Pertinente e apropriado inserirmos nas considerações finais deste capítulo a reflexão que Pérez Gómez (2001) descreve em seu trabalho "A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal." Em sua raiz iluminista e racionalista a escola deveria possuir mecanismos objetivos que não estivessem condicionados a questões socioculturais. A essas posições Gómez faz uma dura crítica.

Quando se pretende coisificar o comportamento humano para despersonalizar as interações e objetivar as funções e os papéis de cada indivíduo no mecanismo institucional, os interesses, as emoções e as expectativas de cada um

trabalharão clandestinamente para se realizar de uma ou outra maneira; a aparência externa de pacato funcionamento objetivo e burocrático esconde o caudaloso rio de interações subterrâneas que perturbam, retardam e, inclusive, transformam o sentido do funcionamento pretendido da instituição (2001, p.160).

Pensar ou agir dentro da organização escolar por um viés burocrático-científico não será suficiente para atender às demandas que esta produz, pois as respostas aos problemas, carências, e abandono em que muitas vezes se encontra, não têm causa exclusivamente na ineficiência metodológica de gerenciamento, ainda que esta tenha peso, outros fatores intervêm para o sucesso ou seu fracasso.

CAPÍTULO 2. A DIALÉTICA DA TOTALIDADE CONCRETA:³⁶ O COTIDIANO COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA.

Nós e Eu e Tu não são a mesma coisa

Bertold Brecht³⁷

³⁶ “A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorre certas conclusões metodológicas que se convertem em orientações heurísticas e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social.” (KOSIK, 1989, p. 36)

Nesse estudo se pretendeu pesquisar o cotidiano³⁸ e a representação fenomênica da cultura que se manifesta como prática de resistência aos processos de mudança no interior da escola.

A escolha da linha teórica conceitual, com enfoque dialético materialista da história, foi uma necessidade premente para o trabalho, uma vez que os objetos em análise no estudo assim o requeriam, por se tratar de uma análise narrativa e subjetiva dos fatos, como fonte de elementos para uma análise objetiva³⁹ e científica. Segundo Portelli (1996), os argumentos de que a subjetividade é algo a ser exorcizado e de que a sua eficiência é duvidosa, não se sustenta como premissa verdadeira, muito menos atesta a ineficiência de uma prática narrativa e subjetiva de pesquisa. "A motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos" (PORTELLI, 1996, p.2). A subjetividade, antes de ser um impedimento para a compreensão dos acontecimentos, torna-se uma fonte de riqueza, uma contribuição cognitiva para os estudos,

[...] de fato, os textos - tanto os relatos orais como os diálogos de uma entrevista - são expressões altamente subjetivas e pessoais, como manifestações de estruturas do discurso

³⁷ GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia - Que é a Sociologia?** 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993, p.22.

³⁸ "Que é então a cotidianidade? A cotidianidade não significa a vida privada em oposição à vida pública. Não é tampouco a chamada vida profana em oposição ao mais nobre mundo oficial: na cotidianidade vive tanto o escriturário como o imperador. Gerações inteiras e milhões de pessoas viveram e vivem na cotidianidade de sua vida como em uma atmosfera natural sem que lhes ocorra à mente, nem de longe, a ideia de indagar qual o sentido dessa cotidianidade. Que sentido tem, portanto, indagar-se qual é o sentido da vida de cada dia? O fato de se fazer tal indagação nos fará encontrar um caminho para revelar a essência da vida cotidiana? Quando é que a vida de todo dia se torna problemática e qual o sentido que se desvenda ao problematizar-se? A vida cotidiana é antes de tudo organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e é ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções; os dias comuns, mas também os dias feriados. A vida de cada dia não é, assim, entendida como oposição ao que sai da norma, aos feriados, à excepcionalidade ou à História: a hipótese da vida de cada dia como banalidade em oposição à História, como exceção, já constitui o resultado de certa mistificação." (KOSIK, 1989, p. 69)

³⁹ Portelli em seu texto "A Filosofia e os Fatos", deixa claro que o que existe é uma "ambígua utopia da objetividade: por um lado, a objetividade da fonte e, por outro, a objetividade do cientista com seus procedimentos neutros e assépticos" (PORTELLI, 1996, p.1).

socialmente definidas e aceitas (motivo, fórmula, gênero, estilo). Por isso é possível, através dos textos, trabalhar com a fusão do individual e do social, com expressões subjetivas e práxis objetivas articuladas de maneira diferente e que possuem mobilidade em toda narração ou entrevista, ainda que, dependendo das gramáticas, possam ser reconstruídas apenas parcialmente. Neste sentido, a construção do que comumente se chama "cânon" literário constitui uma probabilidade de se instituir inclusive um conceito de representatividade qualitativa, mais do que quantitativa ou estatística, o que é precisamente o problema que estudamos, quando nos pedem que definamos a representatividade de nossas fontes (PORTELLI, 1996, p.4).

Fica assim explicitado que não existe problema em se trabalhar com a análise subjetiva dos fatos narrados, desde que levado em conta as possibilidades expressivas, e as "tramas políticas da realidade social" (SEVERINO, 2000, p.146).

O processo não se dá no plano dos conteúdos ou pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva e da experiência inimaginável. "É o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada" (PORTELLI, 1996, p.8)

A subjetividade, antes de ser um impedimento para a compreensão dos acontecimentos, pode tornar-se uma fonte de riqueza, uma contribuição cognitiva, uma vez que sua existência constitui uma característica indestrutível dos seres humanos.

É aceitável do ponto de vista da pesquisa científica, um trabalho de investigação pautado por experiências subjetivas? A subjetividade pode contribuir para a pesquisa social, uma vez que diz respeito ao indivíduo?

Patto (1993) afirma que é preciso:

[...] um lugar para a subjetividade do pesquisador no processo de interpretação das situações com que se defronta, e conclui com Bleger, [...] observar, pensar e imaginar coincide e constitui um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador (1993, p.137).

Nas palavras de Portelli a "subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, [...] é expressar o significado da experiência através dos fatos" (1996, p.2).

Uma questão não menos relevante nessa linha de reflexão a qual nos submete Portelli, diz respeito ao que ele chama de "o ponto de vista circunscrito". Se existem limites de percepção, esta só pode ser suplantada a partir da autoridade da narração,

[...] a autoridade narrativa já não se baseia na ficção impossível de um narrador onisciente acima do desenvolvimento dos fatos, mas na experiência limitada e ainda concreta de um narrador parcial imerso em seu interior [...] os fatos importantes são os que se desenvolvem dentro da consciência: não são os fatos vistos, mas o processo de visão, interpretação e, em consequência, de mudança (PORTELLI, 1996, p.5).

Diante das possibilidades reais ou imaginárias do narrador é que o caminhar se torna possível. O que entendemos por objetividade⁴⁰ não pode restringir outras formas de compreensão da realidade, pois, as experiências comuns ainda que vividas no mesmo espaço-tempo não são pré-requisitos únicos para atestar e garantir a apropriação do real⁴¹,

[...] é um equívoco pensar em "superar a ilusão de que seria possível aceder de forma direta ao real "enquanto tal". O acesso ao real implica, pelo contrário, um processo de construção dos objetos de estudo. [...] É a partir deste modo de conceber a atividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objetos sociais em objetos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objeto de estudo não corresponde a "uma escolha", nem a uma "descoberta", nem

⁴⁰ Significativo o que Edgar Morin expõe sobre a verdade da ciência nos dias atuais. " O espírito científico é incapaz de se pensar de tanto crer que o conhecimento científico é o reflexo do real. Esse conhecimento, afinal, não traz em si a prova empírica (dados verificáveis por diferentes observações-experimentações) e a prova lógica (coerência das teorias)? A partir daí, a verdade objetiva da ciência escapa a todo olhar científico, visto que ela é esse próprio olhar. O que é elucidativo não precisa ser elucidado." (MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2008, p21).

⁴¹ Em O Capital Marx deixa claro sua diferença conceitual e seu método com relação a Hegel. Para este, "o processo do pensamento é sujeito autônomo (ideia), criador do real. Para Marx o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado." (MARX, Karl. **O Capital**. 1984, p.16).

sequer a uma "emergência", mas sim a um **processo de construção** (grifo do autor) realizado pelo investigador. (CANÁRIO, 1996, p.126-127).

É no processo da experiência vivida que a subjetividade se manifesta como possibilidade "a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas ciências sociais", (PORTELLI, 1996, p.9) mas antes um fragmento, onde cada peça mantém suas características próprias fazendo parte de um todo. A escola é uma totalidade que não pode ser investigada sob um único ponto de vista, mas como "fronteira organizacional,"⁴² (CANÁRIO, 1996) uma vez que esta se caracteriza por práticas abertas e flexíveis.

A riqueza proveniente desse universo que é a escola, demanda de fato, análises rigorosas para sua compreensão, por ser múltipla, diversificada, e complexa sua cultura,⁴³ conflitos surgem quanto aos projetos e dimensões do que é ensinar, educar e gerenciar. Nessa discussão, a escola deve ser vista e compreendida como um todo. No entanto é preciso fazer ressalvas quanto ao método de análise a ser adotado uma vez que este pode restringir e limitar a investigação a procedimentos que não foque de fato a escola em sua complexidade cotidiana, conceitos cuja acuidade não alcance o indivíduo e não dê conta da questão do sujeito social, que ao mesmo tempo faz a história e é feito por ela, pode superficializar a análise sobre a mesma (PATTO, 1993).

Optou-se em fazer uso de um método de exposição em que se pudesse ter uma compreensão dos fenômenos para além das aparências, explicitando⁴⁴ e investigando como as práticas e ações intersubjetivas⁴⁵ ocorrem no dia a dia

⁴² Para Canário o termo fronteira é apropriado por suas qualidades flutuantes e por não ter caráter rígido e definitivo. (CANÁRIO, 1996, p.142).

⁴³ Em seu texto "A interpretação das culturas", Geertz define que a cultura é algo muito particular e por isso "nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais." (GEERTZ, 1989, p.62).

⁴⁴ "O método de exposição é o método da explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível. O início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário. (...) A explicitação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto." (KOSIK, 1989, p. 21-32).

⁴⁵ Para Leontiev "No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. Esta especificidade é antes de tudo determinada pela natureza destes objetos e

da escola, produzindo campos de resistências que podem inviabilizar mudanças, uma vez que estas se tornam petrificadas. Para Kosik,

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda a lei do fenômeno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 1989, p.16).

Segundo Patto, a escola como "realidade complexa (dialética), intersubjetiva e específica," (PATTO, 1993, p.119) requer uma incisão pontual que alcance os indivíduos em suas práticas e processos intersubjetivos. A análise conceitual tem por objetivo compreender aspectos da realidade orgânica do cotidiano, espaço esse que produz processos de controle, dominação, rebeldia, de reflexo e de criação, produzidos por sujeitos individuais na tessitura da vida na escola (PATTO, 1993).

É no esboço preliminar dessas reflexões que se apresenta os autores que fornecem subsídios significativos para se pensar a cultura da escola e seu cotidiano, não mais numa leitura ampla e a-histórica dos fatos e dos acontecimentos sociais.

O estudo da escola requer um referencial teórico que forneça uma análise da realidade levando-se em conta a participação das pessoas, dos indivíduos, sujeitos na vida social.

Os autores que mais se apresentaram contributivamente para o estudo e análise das categorias, são: Agnes Heller, Karel Kosik e Georg Lukács, com predominância dos dois primeiros. Heller como assistente de Lukács fez parte da Escola de Budapeste. Quanto a Karel Kosik, sempre foi um crítico do pensamento único, dessa maneira opunha-se ao pensamento "marxista-

fenômenos. Por outro lado, é determinada pelas condições em que se instauram as relações em questão. O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver." (LEONTIEV, 2004, p.178).

leninista", oficializado no leste europeu e na vida universitária e cultural da antiga União Soviética.

Heller trouxe para o debate questões sobre o cotidiano, de um modo geral, que até então não eram predominantes nas análises e nos enfoques da teoria social. Segundo Patto foram muito pertinentes as reflexões produzidas no debate sobre o cotidiano para a escola. "Foi no âmbito dessa necessidade que a obra de Agnes Heller adquiriu especial interesse para a pesquisa educacional, sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado da apreensão do processo histórico" (1993, p.120).

Heller resgata a categoria do homem como substância da sociedade e diz que ao homem cabe-lhes "exclusivamente a construção e a transmissão de cada estrutura social, [...], por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história" (1992 p.2-3).

Como a vida cotidiana é a vida de todo homem, Heller ainda pondera que nessa inserção, o homem manifesta sua individualidade, personalidade, e quando coloca "em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias." (1992, p.17). O que de certo modo não eleva a condição do sujeito, enquanto sujeito de consciência, a um nível mais elaborado dessa realidade, pelo contrário

[...] a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência 'muda', em si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares (HELLER, 1992, p.37).

Da mesma forma, podemos verificar que Karel Kosik compreende que o sujeito do cotidiano está enredado num fazer prático tão superficial que não é capaz de superar o mundo da aparência, o que o deixa refém de uma realidade que não se manifesta em toda sua dimensão

A práxis utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento

das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (KOSIK, 1989, p.15).

Se a vida cotidiana tem características muito particulares no âmbito de sua esfera de ação e pensamento, e, este não é capaz por si só de se elucidar, uma vez que a realidade não é tão somente todos os fatos, como avançar em níveis mais elaborados dessa realidade estando o sujeito limitado por uma visão macro, alienado e fetichizada da própria realidade? Diz Kosik “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo.” (1989, p. 48).

Nessa questão específica Heller tem posições bem definidas sobre esse processo condicionante em que se encontra o homem na cotidianidade, o pensamento do homem cotidiano tem como

[...] características a ultrageneralização, seja em suas formas “tradicionais”, seja como consequência da experiência individual. Os juízos ultrageneralizadores são todos eles juízo provisório que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e de nos orientar. (HELLER, 1992, p. 34).

Como o pensamento para Heller não é teoria, mas comportamento, a superação condicionante desse homem cotidiano só se eleva em consciência quando a práxis se constituir em atividade humano-genérico. Heller pondera que a vida cotidiana não pode ser só singularidade, pois o indivíduo é particular e genérico, embora os motivos sejam particulares, o homem cotidiano só existe porque está contido em si seu ser genérico.

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas

sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós (HELLER, 1992, p.21).

E conclui afirmando que, assim como as ideias não se elevam ao plano da teoria, a atividade cotidiana por si não é práxis

A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado (HELLER, 1992, p. 31-32).

Quanto à obra do pensador Karel Kosik foi fundamental para se compreender a realidade fenomênica e a pseudoconcreticidade reificada da cotidianidade na práxis fetichizada, como mundo não real,

[...] os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" – em que é captada tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto à técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias (1989, p.15).

Justifica-se assim a escolha desses pensadores porque os mesmos recolocam para o debate e a reflexão questões que até então não se constituíam como campo de pesquisa na área da educação. São questões pertinentes ao dia a dia da escola que são vistas como secundárias e sem importância epistemológica, pois o cotidiano é um processo pelo qual os sujeitos o vivenciam sem dimensionar ou fazer qualquer inferência mais elaborada, e quando o fazem é a partir de uma representação mistificada.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua

individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 1992, p. 17-18).

O importante para esta pesquisa é desmistificar o olhar naturalizado sobre a escola, verificando como o fazer e o agir, subjetivos, muito mais do que manifestações naturais, são fenômenos e práticas produzidos por ações aparentemente desconexas da realidade, mas que revelam o quanto a escola, como instituição social, é marcada por relações antagônicas, conflituosas e produto de um tempo histórico.

Todo processo de análise do cotidiano escolar tem demonstrado que as práticas sociais produzidas no entre muros da escola não são alheias e imunes às influências do grupo social do qual os sujeitos estão inseridos “o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade”, (HELLER, 1992, p.19) valores, costumes, normas, entre outros, são constituintes do ser social dos sujeitos históricos. Como estes representam a estrutura da realidade cotidiana em seus afazeres sem dimensionar ou depurar suas práticas diárias, tende a reproduzir inconscientemente a realidade, na qual se movimentam espontaneamente como se esta fosse um fim em si mesmo.

No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1989, p.10).

Poder-se-ia classificar a resistência como fenômeno espontâneo do agir humano, dos fatos e acontecimentos, tão naturais como o ar que se respira? Se os fenômenos da realidade são aquilo que manifestam imediatamente à consciência dos sujeitos como parte de suas vidas diárias, como estes podem

superar a realidade fenomênica das aparências⁴⁶ e constituir uma visão crítica sobre esses mesmos fenômenos, estando estes incorporados em suas próprias vidas como representação? "A vida cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social" (HELLER, 1992, p.20).

A cultura prática-utilitária desenvolvida no cotidiano escolar como algo em si, induz os sujeitos a uma elaboração de consciência falsa desta realidade, os fenômenos não se revelam pura e simplesmente na rotina do dia a dia, aliás, exatamente, o fato de se viver esse cotidiano como se ele fosse à única realidade possível faz com que as relações sociais, históricas e determinadas, naturalizem-se ao ponto dos fenômenos se apresentarem como a essência elaborada da cotidianidade.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1989, p11).

Os fenômenos não se manifestam pura e simplesmente por que os repetamos em nossas ações diárias, pode ser um erro de interpretação, "o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa" (KOSIK, 1989, p.14).

A simples aceitação das atividades cotidianas como prática utilitária natural,⁴⁷ espontânea e superficial, é fruto da fragmentação que se faz da

⁴⁶ Para Heller "O dever-ser de Marx, a sua utopia racional, é o comunismo, a sociedade dos produtores associados, na qual é superada a alienação, a discrepância entre indivíduo e gênero humano. Para Marx, "aparência" são as relações entre coisas, o caráter fetichista do capitalismo; "essência" são as relações entre homens." (HELLER, 1983, p.147).

⁴⁷ Segundo Heller, todo homem deve desenvolver suas próprias faculdades e carecimentos mediante a apropriação da riqueza social – numa sociedade fundada em relações de subordinação e domínio –, todavia, nem todo homem pode desenvolver suas faculdades e os carecimentos correspondentes, já que se trata da sociedade da divisão natural do trabalho, de sociedade de desigualdade. Essa sociedade produz

realidade. Como não viver ou estar envolvido por uma “práxis fetichizada”? Parece óbvio que nas tramas das relações cotidianas e do fazer, o que se manifesta não é outra coisa senão a representação da realidade como consciência individual e coletiva dos sujeitos “o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.” (KOSIK, 1989, p.15).

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1989, p.14).

Quando a realidade cotidiana é vivida em sua pseudoconcreticidade⁴⁸ o que se apresenta aos sujeitos não é a essência dos fenômenos, o fenômeno é uma parte, é o modo como esta realidade se manifesta no cotidiano incorporando o duplo sentido "o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde," é nesse movimento que o fenômeno revela a essência. "Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível." (KOSIK, 1989, p.11-12).

Viver a realidade nessa relação dialética de mundo coloca sobre os ombros dos sujeitos uma carga de responsabilidade para a qual estes não

personalidades com faculdades desenvolvidas unilateralmente, em consequência do lugar que ocupam na divisão do trabalho e das correspondentes expectativas de papel. (HELLER, 1983, p.189-190).

⁴⁸ Kosik afirma que "os fenômenos que povoam o ambiente cotidiano, regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade, a ele pertencem: o mundo dos fenômenos externos; o mundo do tráfico e da manipulação; o mundo das representações comuns, projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens."(1989, p.11).

estão ainda constituídos – se a consciência é produzida na inserção do homem no mundo, e no mundo é que ele vai adquirindo as condições para se viver em sociedade, "o fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade." (HELLER, 1992, p.18)

Para Kosik,

[...] os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana (KOSIK, 1989, p.15).

O fato dos fenômenos cotidianos aparecerem como expressão da realidade⁴⁹ não se justifica por si só, uma vez que reproduzir e se apropriar dessas práticas como verdade em si não determina que se esteja superando o fazer e o pensamento comum fetichizado. "A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas" (KOSIK, 1989, p.15).

É na heterogeneidade⁵⁰ e na hierarquia da vida cotidiana que o fazer orgânico do sujeito histórico se apresenta como possibilidade imediata, a realidade presente em toda sua dimensão social e política, "o homem nasce já inserido em sua cotidianidade" (HELLER, 1992, p.18) Lançado nessa realidade social e histórica e condicionado por um "pensamento acriticamente reflexivo", (KOSIK, 1989, p.17) a dimensão do fazer prático utilitário não pode se superar com o sujeito imerso em toda estrutura que o envolve na cotidianidade fenomênica.

⁴⁹ "A realidade não é um sistema dos meus significados, nem se transforma em função dos significados que atribuo aos meus planos. Mas com o seu agir o homem inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo. Com os meus projetos, a minha imaginação e fantasia, nos meus sonhos e visões, posso transformar no reino da liberdade as quatro paredes dentro das quais me encontro acorrentado: mas estes projetos ideais não mudam absolutamente a realidade." (KOSIK, p. 220).

⁵⁰ Segundo Heller, "A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa "explicação normal" da cotidianidade (...) são partes orgânicas da vida cotidiana; quanto a hierarquia esta se modifica em função das diferentes estruturas, não é eterna e imutável."(1992, p.18).

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade - o pensamento dialético tem de efetuar - não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (KOSIK, 1989, p.16).

Como o sujeito em sua condição individual e particular pode superar e transcender sua condição acrítica, rompendo as limitações históricas impostas na construção do seu ser social? Segundo Heller o caminho para transgredir a condição coisificante em que o sujeito se encontra pode ocorrer por atos de decisões que o eleve em direção ao "humano-genérico"⁵¹, reconhece que é algo excepcional, "a vida de muitos homens chega ao fim sem que se tenha produzido nem um só ponto crítico semelhante" (1992 ano, p.28). Mas não existe outro caminho para a elevação desse sujeito médio cotidiano se não pelos atos de escolhas e suas possíveis consequências, mesmo que as escolhas sejam feitas conscientemente, estão sempre sujeitas ao próprio destino, o que tem de ser só diz respeito ao próprio indivíduo, a superação da cotidianidade ocorre quando o particular-individual for dissipado na atividade humanogenérica consciente, "é elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas" (HELLER, 1992, p.29).

⁵¹ Para Heller " o indivíduo é sempre, ser particular e ser genérico, [...] enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração, cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua 'consciência de nós'" (1992, p.21).

A vida cotidiana é margeada pela alienação⁵², e o produto dessa alienação tem relação direta com o modo de como esta sociedade estrutura sua atividade econômica, a alienação ocorre quando se tem um abismo entre o desenvolvimento "humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção." (HELLER, 1992, p.38).

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência "muda", em si, de particularidade e generacidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece "natural" a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus "papéis" pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses "papéis". A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que as assimila é um indivíduo sem "núcleo"; e a particularidade que aspira a uma "vida boa" sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com sua fé (KOSIK, 1989, p.38).

Heller (1992) esclarece que a alienação não é necessariamente causada pela estrutura da vida cotidiana, mas sua origem é circunscrita à determinadas condições sociais, e que a superação da alienação se encontra aberta a qualquer ser humano. Como a vida cotidiana é marcada por uma hierarquia espontânea, em cada época, possibilita assim mesmo certa margem de movimento, na qual o sujeito pode conduzir sua vida, o que não significa a sua abolição,

[...] a condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora se mantendo a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá *apropriar-se* a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. É claro que a condução da vida é sempre apenas uma tendência de realização mais ou menos perfeita. E é condução da vida porque sua perfeição é função

⁵² Segundo Patto a alienação para Heller é entendida como fato histórico determinado por circunstâncias sociais, como exemplo, cita a sociedade capitalista, em que o indivíduo realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social. Ao produzir e reproduzir perde de vista a dimensão humano-genérica. (PATTO, 1993, p.124).

da individualidade do homem e não de um dom particular ou de uma capacidade especial (KOSIK, 1989, p.40).

Portanto, se a cotidianidade é vivida sem nenhuma exceção, o que resta ao homem da cotidianidade para elevar sua condição humana para além da realidade⁵³ fetichizada em que se encontra atualmente? Segundo Kosik:

[...] o mundo real não é, um mundo de objetos "reais" fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem. Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (KOSIK, 1989, p.18-19).

Para Heller, a elevação acima da vida cotidiana não pode ser realizada se não dissiparmos a atividade e as particularidades individuais no humanogênico,⁵⁴ de modo autônomo e consciente, enquanto indivíduos.

⁵³ Karel Kosik define em poucas palavras o que é a realidade: um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis (...) A realidade não é (autêntica) realidade sem o homem, assim como não é (somente) realidade do homem (...) o homem não vive em duas esferas diferentes, não habita, por uma parte do seu ser, na história, e pela outra, na natureza. Como homem ele está junta e concomitantemente na natureza e na história (1989, p.35, 228).

⁵⁴ Para Heller " A individualidade humana não é simplesmente uma "singularidade". Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico. Todo homem se encontra, enquanto ente particular-singular, numa relação consciente com seu ser humano-genérico nessa relação, o humano-genérico é representado para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e, posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto, das normas morais abstratas, etc. [...] O homem torna-se

A homogeneização em direção ao humano-genérico, a completa suspensão do particular-individual, a transformação em "homem inteiramente", é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos. Nem sequer nas épocas ricas em grandes comoções sociais existem muitos pontos críticos desse tipo na vida do homem médio. A vida de muitos homens chega ao fim sem que se tenha produzido nem um só ponto crítico semelhante. A homogeneização em direção ao humano-genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando tem a capacidade de realizar tal paixão (HELLER, 1992, p. 29).

Mas como a forma pragmática do pensamento cotidiano se dá pela fé e confiança, o homem cotidiano que orienta suas decisões baseado no juízo provisório e particular, corre certos perigos, uma vez que as escolhas podem estar baseadas em preconceitos.

O preconceito pode ser individual ou social. O homem pode estar tão cheio de preconceitos com relação a uma pessoa ou instituição concreta que não lhe faça absolutamente falta a fonte social do conteúdo do preconceito. Mas a maioria de nossos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações (HELLER, 1992, p. 49).

Diferentemente do juízo provisório baseado na fé e nos preconceitos, a confiança é um estado de consciência que se baseia no saber e tem sua essência no "humanogenérico", enquanto que na fé aparecem o par de sentimentos amor-ódio, e estes dividem o preconceito em positivo e negativo. "A vida cotidiana produz, em sua dimensão social, os preconceitos, bem como de que a base antropológica dessa produção é a particularidade individual, ao passo que o "tecido conjuntivo" emocional é a fé." (HELLER, 1992, p.50) Para finalizar essa discussão Heller afirma que a libertação dos preconceitos só

indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, "socializa" sua particularidade." (1992, p. 80).

pode acontecer se assumirmos o risco do erro e abandonarmos a infalibilidade sem riscos, a não menos carência de individualidade.

Inserir o debate sobre o cotidiano da escola requer levar em conta as resistências e conflitos vivenciados e produzidos pelos diversos segmentos que constituem o todo do processo escolar cotidianos: professores, funcionários, gestores, alunos e pais. É no entrecruzamento das manifestações cotidianas que as ações vão se processando, avanços e recuos são partes estruturantes do agir humano.

A idealização da escola, sua cultura, jeitos e modos de ser e fazer podem se apresentar falseados em sua manifestação fenomênica e reificada, uma vez que este não se capta e não é percebido⁵⁵ imediatamente. Portanto, compreende-se assim que os sujeitos históricos quando se posicionam intempestivamente contra qualquer ação de mudança o fazem porque estão limitados por uma prática-utilitária acrítica e preconceituosa⁵⁶ da realidade cotidiana. A que se deve tamanha resistência, e qual nível de clareza se encontram os sujeitos para se colocarem opositivamente ao processo de mudança?

A vida cotidiana caracteriza-se pela unidade imediata de pensamento e ação. Mas devemos acrescentar a essa caracterização que "o pensamento cotidiano não é jamais teoria, assim como a atividade cotidiana nunca é práxis (HELLER, 1992, p.45).

Se o pensamento cotidiano existe como unidade entre o pensar e o fazer, o mesmo ocorre num plano ainda do senso comum e do pragmático. Kosik nos fala que para superar a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade é necessário a dialética como pensamento crítico

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como

⁵⁵ Para Heller foi Marx quem superou e colocou em discussão as relações entre dinheiro e mercadoria: "busquemos as relações humanas por trás das relações reificadas!" (1992, p.21)

⁵⁶ Heller diz que o preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidianos, e quem não se liberta deles pode inclusive fracassar pessoalmente. (1992, p.43)

assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (KOSIK, 1989, p.16-17).

Como o todo não pode ser conhecido imediatamente, ainda que se manifeste em sua forma sensível, representação, opinião, experiência, e se apresente como processo caótico e obscuro, Kosik sinaliza um caminho possível para se compreender o todo a partir da mediação entre o concreto e o abstrato

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 1989, p.30).

A representação fenomênica da cultura da escola, analisada como categoria de resistência se insere no processo fenomênico da realidade concreta escolar cotidiana, em ações e práticas, vividos pelos sujeitos inconscientemente e de maneira espontânea.

Enquanto dimensão dessa realidade, Kosik (1989) propõe uma reflexão muito apropriada. Para que não acreditemos que a realidade é tão somente

projeção do pensamento transformada por nossos desejos – e um toque de mágica bastaria para que apropriássemos toda a dimensão e significado da realidade. Kosik quando diz que a realidade enquanto totalidade não deve ser analisada por fora de sua contraditoriedade e multiplicidades de significados, muito menos como princípio abstrato, pois este trata a totalidade como "resíduo" irracional e incompreensível, negando o sentido objetivo dos fatos e obscurecendo-os,

[...] a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com as suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação do conteúdo, mas também criação do todo (KOSIK, 1989, p.49-50).

Para Kosik só é possível ao homem superar a totalidade dos fenômenos da totalidade, e não permanecer ao nível do abstrato, se compreender que a totalidade é totalidade de base e superestrutura. O homem como sujeito histórico cria as condições reais, estabelece relações sociais, produz ideias e instituições, cria a si próprio, com sentidos e potencialidades que o eleva cada vez mais na "humanização do homem." (p.51).

O homem não está emparedado na subjetividade da raça, da socialidade e dos projetos subjetivos nos quais, de diversas maneiras, sempre definiu a si mesmo; mas, com a sua existência – que é a praxis –, tem a capacidade de superar a própria subjetividade e de conhecer as coisas como realmente são. Na existência do homem não se reproduz somente a realidade humano-social; reproduz-se espiritualmente também a realidade na sua totalidade. O homem existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo (KOSIK, 1989, p.229).

A superação de todo processo social alienante do qual os sujeitos estão inseridos só pode acontecer se a consciência de mundo não permanecer ao nível do individual-particular e, ascender ao humano-genérico, como frisa Agnes Heller.

2.1 O papel social na estrutura da vida cotidiana

A cotidianidade como realidade concreta incorpora outros fenômenos além dos que foram descritos, por isso não poderia ficar de fora dessa análise e reflexão o que Agnes Heller lucidamente classificou de "papel social".

Heller dedica um capítulo em *O Cotidiano e a História* para o estudo e análise da categoria "papel" social, entendendo que este intrinsecamente está na estrutura da vida cotidiana. "O homem não pode alienar-se de sua natureza de um modo absoluto, nem sequer nesse terreno" (1992, p.88). Em todos os estágios de desenvolvimento social, o homem nasce numa estrutura já feita, que o antecede, é esta estrutura que o orienta e define de antemão o papel e o lugar em que o mesmo estará inserido socialmente.

A sociedade não poderia funcionar se não contasse com sistemas consuetudinários de certo modo estereotipados. Esses sistemas constituem o fundamento do sistema de "reflexos condicionados" do homem, sistema que permite aos membros de uma sociedade mecanizar a maior parte de suas ações, praticá-las de um modo instintivo (mas instintivo por aquisição, não como resíduo de uma estrutura biológica), [...] se tivéssemos de decidir através de demorada reflexão se vamos ou não saudar alguém, se vamos ou não acender a luz, o que temos de fazer para obter alimentos, etc., não nos restaria tempo algum (1992, p.88).

A relevância dessa abordagem temática se relaciona com o que foi pontuado em todo o trabalho de pesquisa. O modo como os sujeitos sociais no cotidiano escolar representam seus papéis sociais determinando a cultura do ambiente como processo consolidado e afeito as mudanças. Heller nos adverte

de que a função "papel" jamais pode esgotar a totalidade dos comportamentos humanos.

O grande problema que Heller (1992) levanta diz respeito aos estereótipos, pois estes escondem a verdade substancial dos seres humanos, o desempenho de um papel não manifesta a natureza própria do ser, uma vez que este poderá representar quantos forem necessários e ficar mesmo nas aparências.

Quanto mais se estereotipam as funções de "papel", tanto menos pode "crescer" o homem até a altura de sua missão histórica, tanto mais infantil permanece, [...] e que a mudança de papel não implica absolutamente numa transformação do homem (1992, p.94).

Heller chama atenção quanto da escolha ideal dos papéis e associa que a multiplicidade de personalidades tem relação com o que se produz e se constrói socialmente em termos de papéis, quando os sujeitos perdem essa capacidade de uma escolha livre, mas condicionados e levados por um grau ideal dos estereótipos que desejam ser, não atingem o grau de desenvolvimento de suas personalidades "o indivíduo, não pode se explicitar na escolha do ideal, pois o ideal é mercadoria, e o homem não é criador, mas consumidor de ideias" (1992, p.97). O ideal assim seria do ponto de vista da escolha, refém da própria percepção falseada do mundo objetivado.

[...] o homem recebe seus objetivos já prontos e acabados para o consumo, e sempre de um modo acidental com relação à essência humana pessoal. Isso significa que os ideais de um papel conduzem tão somente ao empobrecimento, à atrofia do homem. Levam simplesmente a uma direção manipulada e, mecanizada do comportamento (p.97).

Heller demonstra que é possível classificar os papéis e o comportamento dos indivíduos de acordo com algumas características muito prementes dos sujeitos sociais, são estes na ordem descrita por ela: identificação; distanciamento, aceitando as regras do jogo dominantes (incógnito dissimulado); distanciamento, recusando intimamente as regras de jogo dominantes (incógnito opositor); recusa de papel.

Quando o sujeito adota o papel de identificação chega ao modo pleno da alienação, dissolve sua personalidade, atrofia-se completamente, perde o núcleo humano existente numa personalidade dissipada. Quanto ao incógnito dissimulado não tem identificação com o papel, no entanto, ao caminhar paralelamente com o papel, aceita-o e aproveita-o prazerosamente, quanto pior melhor, "a personalidade torna-se demoníaca, amoral. Ninguém o conhece, mas ele conhece todos e tem todos em suas mãos" (1992, p.99).

O homem de incógnita de oposição tem características formais com a do homem em incógnita dissimulado, representa o papel que lhe é exigido sem abandonar seu núcleo humano; coloca-se em contraposição com o mundo em que vive, sofre com os papéis que tem que representar, tenta alguma relação com os homens, mas não encontra, não é um conformista, mas não chega a ser um revolucionário.

O homem de recusa do papel, supera, conserva e eleva-se a um nível mais alto, não se distancia e nem preserva sua personalidade através do papel, ainda assim realiza-se no comportamento "papel", é um rebelde, mas não um revolucionário (HELLER, 1992).

Heller (1992) pontua que na sociedade capitalista moderna as relações sociais existentes estão configuradas por um profundo processo de alienação dos papéis, que estes estão tão enredados "a pessoa intimamente vinculada com as normas da comunidade sente a presença da sociedade mesmo quando esta não está presente, mesmo quando a pessoa em questão está sozinha," (p.91) na estrutura desse processo que não é mais possível distinguir entre a tradição e a função de papel "quanto mais desenvolvido é o capitalismo, quanto mais encobertas são suas manifestações de crise, tanto mais heróico vai se tornando até mesmo o mero comportamento médio estóico que se distancia do papel" (1992, p. 103).

Condicionado pelas funções do conjunto da sociedade, o papel, assim como a alienação, não existe de modo cristalizado, a ponto de não sofrer modificações – Heller entende que é possível a recusa dos papéis, mesmo que em contextos manipulados – diz que na sociedade os homens se comportam e

atuam segundo as regras do jogo e "qualquer homem psiquicamente normal pode distinguir entre a vida real e o jogo" (p.109).

Nessa construção de papéis, as camadas mais vulneráveis, condicionadas por estereótipos e clichês, são os pequenos burgueses, burocratas, pequenos capitalistas. Ao operariado não lhe é dada escolha, uma vez que o processo de trabalho mecanizado já define o processo de trabalho, "não é possível 'representar' o papel de 'torneiro ideal', pois diante de um torno nada há a fazer senão trabalhar" (1992, p.110) A existência dos papéis é produto das relações sociais constituídas historicamente em condições determinadas, variadas culturalmente, mas não menos estereotipados em seus clichês.

2.2. O mundo do sujeito como preocupação

É pertinente colocar essa reflexão da *preocupação* defendida por Kosik (1989), como elemento significativo no entendimento dos problemas do cotidiano, particularmente o escolar.

A vida escolar, assim como tudo de um modo geral, está determinado por graus diferenciados e tempestivos de *preocupação*, e a escola tem características muito particulares que podem ser descritas por essa categoria conceitual, uma vez que sua condição existente se dá por regras, normas tempo e um ritmo constante, que a cada ciclo termina e recomeça continuamente. É nesse tempo inicial e final que a escola convive diariamente com todo tipo de situações, exigindo da mesma, resultados que nem sempre fazem parte de suas competências. No entanto, é cobrada, e sitiada por discursos que muitas vezes colocam em dúvida seu papel social.

Como o sujeito é envolvido por relações sociais, a *preocupação* se manifesta ao indivíduo como atividade da práxis e não da intuição. A *preocupação*, não é um estado de consciência psicológico, que o indivíduo pode se libertar mediante a distração, o que a torna condição vivida somente

pelo indivíduo, mundo do sujeito, o homem como "preocupação" é a própria subjetividade sempre fora de si. (KOSIK, 1989, p. 62)

O preocupar-se é o aspecto fenomênico do trabalho abstrato. O trabalho está tão subdividido e despersonalizado que já se apresenta como mero ocupar-se e manipulação em todas as esferas, material, administrativa e espiritual. [...] A passagem do "trabalho" para a "preocupação" reflete de maneira mistificada o processo da fetichização das relações humanas, cada vez mais profundo, em que o mundo humano se manifesta à consciência diária como um mundo já pronto, e provido de aparelhos, equipamentos, relações e contatos, onde o movimento, ocupação, onipresença, enleamento – em uma palavra, como "preocupação" (1989, p.63).

Diante de um mundo em que o homem não se vê determinado por suas próprias criações, perdendo a consciência de que este é criação sua, o que lhe resta é viver a *preocupação* como condição única de sua existência. Kosik afirma que:

O ocupar-se é o comportamento prático do homem no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos no mundo, mas não é criação do mundo humano. Este mundo não se manifesta ao homem como realidade por ele criada, mas como um mundo já feito e impenetrável, no seio do qual a manipulação se apresenta como engajamento e atividade (1989, p.64).

O mundo moderno segundo Kosik se apresenta ao homem como sendo o mundo da manipulação, um mundo pronto e acabado que se movimenta por ações preestabelecidas na atividade social, "o preocupar-se como aparência universal e reificada da práxis humana não é produto e criação do mundo humano objetivamente prático: é manipulação da ordem existente como conjunto dos meios e exigências da civilização" (1989, p.66).

Ao manipular os objetos de sua criação, o homem se engaja num fazer irrefletido distanciando-se do sentido exato do que ele próprio criou, não se percebendo nessa condição, o homem se torna vazio em sua condição de ser, próximo de sua condição inicial quando este ainda via a natureza como algo estranho e sem sentido.

Na condição de "preocupação" o indivíduo sempre está no futuro e se serve do presente como de um meio ou instrumento para realizar os seus projetos. O indivíduo avalia o presente e o passado com base nos projetos práticos em que vive, com base em planos, esperanças, apreensões, expectativas e metas. [...] Na "preocupação" não se revela a autêntica natureza do tempo humano. O futuro por si mesmo não é o superamento do romantismo ou da alienação. Sob um certo aspecto o futuro é, afinal o átimo alienado antes da alienação, isto é, um superamento ilusório da alienação. "Viver no futuro" e "antecipar" significam, em certo sentido, negar a vida; o indivíduo como "preocupação" não vive o presente, mas o futuro; negando aquilo que existe e antecipando aquilo que não existe, reduz a sua vida à nulidade, vale dizer, à inautenticidade (KOSIK, 1989, p. 68).

Portanto, é na condição de ser e viver a cotidianidade que a *preocupação* se insere na vida de todo homem como condição desafiadora, todos os dias incessantes situações atravessam seu caminho como miragem no deserto, exigindo de cada um e de todos, capacidade de superação frente às exigências que se apresentam no dia a dia. Como a *preocupação* está contida na vida cotidiana e esta não pode ser superada sem a eliminação prática da realidade reificada.

Como a cotidianidade se move por um ritmo regular, por uma ação instintiva e "mecânica", uma vez que o homem se sente familiarizado no pertencimento do mundo, a dimensão consciente do mundo demonstra a pequenez em que este se encontra.

Para que possa ser homem, o homem tem de executar automaticamente várias ações vitais. Estas ações são tanto mais perfeitas e tanto mais benéficas ao homem quanto mais perfeitamente se automatizaram e quanto menos passam através da consciência e da reflexão. Quanto mais complicada for a vida humana; quanto mais numerosos forem os contatos estabelecidos pelo homem e as funções que ele desempenha: tanto mais vasta tem de se tornar a necessária esfera da automatização e mecanização da cotidianidade da vida humana é um processo histórico (KOSIK, 1989, p.77).

A superação desse mundo humano constituído pela práxis fetichizada em sua cotidianidade só poderá se transformar se este for capaz de sair de sua familiaridade e brutalidade alienante “a alienação da cotidianidade reflete-se na consciência, ora como posição acrítica, ora como sentimento do absurdo” (KOSIK, 1989, p.78).

Por viver o homem em uma sociedade de classes e determinado por relações sociais reificadas em sua historicidade, como criar as condições para superar sua existência inautêntica diante de tantas incertezas que se projetam no dia a dia? Para Kosik é diante das escolhas ainda possíveis que o homem pode despertar para a realidade, e como drama individual vivido por cada um é capaz de se lançar na empreitada de mudança, se não mudando o mundo, mas sua posição diante dele.

No universo das condições apresentadas aqui, que se inserem as práticas escolares, onde os sujeitos manifestam seus afazeres como fim e não meio. A escola como parte da totalidade presente no mundo do trabalho não pode fugir da lógica reprodutivista das relações mercantis do capitalismo moderno, por isso:

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (LEONTIEV, 2004, p.178).

Portanto, a discussão acerca da escola, seu cotidiano e suas práticas sociais precisam ser revisitadas e compreendidas para além das manifestações fenomênicas, uma vez que o cotidiano revela situações tão sutis e imperceptíveis que o achamos natural, não percebendo que por trás de determinadas posições um universo de condicionantes se interpõem no fazer do dia a dia, como se cada um e todos se movimentassem no espaço da escola com autonomia plena e senhores de suas próprias ações.

A tentativa de trazer a discussão para o campo da reflexão filosófica foi tão somente por uma necessidade de inserir os problemas do dia a dia como processo histórico, muito mais do que ações voluntaristas, as práticas sociais cotidianas no mundo do trabalho são extensão do processo produtivo na sociedade capitalista, pois, a escola atual se constitui em seu processo organizativo e burocrático, consumindo a ideologia produtivista do capitalismo moderno.

CAPÍTULO 3. A ESCOLA NO CONTEXTO: DESAFIOS A ENFRENTAR

São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento (BRUNET, 1992).

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar o trabalho investigativo a partir do cotidiano e das práticas escolares no ambiente em que esta ocorre. Descrevendo a escola em sua trajetória, do passado aos dias atuais, caracterizando a comunidade, o espaço territorial no entorno, e as transformações por que esta passou.

A pesquisa tem um corte temporal, que compreende o período entre o ano de dois mil e dez ao ano de dois mil e doze. O trabalho realizado tem uma razão de ser, qual seja, a vivência do gestor no contexto da pesquisa, pois durante o tempo em que esteve à frente da gestão da escola produziu-se uma série de intervenções e decisões, que muitas vezes se chocaram com posições contrárias, o que bloqueava qualquer ação que pudesse suplantar o estado de coisas ali existentes, impedindo avanços e mudanças. Mesmo com as mudanças e modificações que foram realizadas na escola, ainda persistem questões que não foram completamente superadas.

3.1 A estrutura⁵⁷ física da escola

A unidade municipal de educação (UME) na qual a pesquisa foi realizada se situa em uma área de morros e ao seu redor se encontra uma comunidade de poder aquisitivo baixo. A escola teve seu início com o ano letivo

⁵⁷ Para Brunet “a estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima.” (1992, p.127).

em 2000, atendendo em média 800 alunos no Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos, no período da noite tem ensino regular com a Educação de Jovens e Adultos, em 2012 foi oferecida a modalidade de ensino a distância.

A escola ocupa um terreno 2.900 m², localizada na interligação dos morros São Bento e Nova Cintra, tem 800 m² de área construída em estrutura pré-moldada. Oferece 10 salas de aulas (totalizando 20 classes nos dois períodos), mais uma sala para atendimento de crianças com necessidades especiais, biblioteca, sala de informática, cozinha, despensa, quadra poliesportiva, iluminada à noite, e pátio coberto com 160 m², além de dependências para diretoria, assistente de direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, secretaria e banheiros para alunos e setor administrativo.

A escola possui um quadro de funcionários temporários e efetivos, o total de professores é por volta de 45, distribuídos nos três períodos, além destes, conta com auxiliar de biblioteca, secretário, apoio administrativo e serviços gerais, mas com o quadro em defasagem.

A equipe técnica é composta por um gestor, um assistente de direção, um coordenador pedagógico e um orientador educacional, só o gestor não possui vínculo efetivo⁵⁸ com a escola, está no exercício da função há pouco mais de três anos.

A pesquisa para o trabalho tem um recorte temporal que vai do ano de 2010 ao ano de 2012. O objeto a ser retratado na pesquisa se relaciona em parte com a recuperação da estrutura física em que se encontrava a escola, a reorganização dos espaços, rotina escolar, organização administrativa e relações interpessoais, que constituem partes da cultura cotidiana da escola.

A escola, desde sua inauguração, passou por pequenas intervenções em sua estrutura física, mas nada que alterasse significativamente a

⁵⁸ Na Secretaria de Educação da Prefeitura de Santos, o quadro de carreira é composto por funcionários com cargos de ingresso, por concurso público de provas e títulos, e acesso por promoção. Quando não são realizados concursos para preenchimento das vagas disponíveis o servidor de carreira da educação pode exercer as funções em substituição temporária renovada a cada ano, o critério é o tempo de atuação no cargo de origem e tempo de prefeitura.

precarização em que se encontrava. A infraestrutura da escola estava comprometida como um todo por falta de manutenção e investimentos da secretaria de educação.

Para se compreender a situação em que se encontrava a escola é importante pontuar alguns dos problemas recorrentes que já perduravam em sua estrutura e em seu clima há bastante tempo.

A pesquisa teve como foco principal o resgate histórico e identitário da escola analisando alguns dos aspectos que caracterizaram as transformações em seu espaço e no ambiente como um todo. Importante registrar o antes e o depois e todo o transcorrer dos acontecimentos que motivaram esta pesquisa, considerando-se os aspectos negativos e positivos.

A descrição do processo leva em conta o olhar ainda não viciado e seduzido pelo ambiente, foi por isso que manifestei no introdutório que a pesquisa não é sobre o papel do gestor e nem sobre suas qualidades ou defeitos, mas tão somente de alguém que vivenciou o processo e foi parte direta dos acontecimentos diários, o esforço é para separar a figura do gestor da figura do pesquisador.

Começamos, então, a jornada pontuando alguns aspectos relevantes elencados como parte do contexto da pesquisa. O estudo teve início fazendo um raio X do como se encontrava a escola, e como esta se apresentava aos olhos de quem de fora adentrava pela primeira vez.

É um quadro descritivo necessário para que se possa contextualizar o antes e o depois, compreendendo assim as dificuldades e percalços que contribuíram ou não para o processo de mudanças, não que fosse desejo ou capricho, mas porque a situação reclamava por intervenções urgentes.

Quando da chegada do novo gestor, pois o anterior estava saindo para se aposentar, a escola caminhava em seu dia a dia “ajustada” a realidade que podia se movimentar, porque o processo de ambientação se acomoda com o tempo, os que o vivenciam não se apercebem das limitações em que se encontram, ou porque é cômodo ir tocando as coisas como são, ou porque

perderam a crença e convivem com as carências, tão comuns na escola pública.

Depois de certo tempo vivendo o mesmo ambiente é comum que os sujeitos não mais acreditem serem possíveis ações que alterem a ordem das coisas. E foi bem isso que testemunhei logo na chegada, certo marasmo e passividade diante da realidade que parecia não poder sofrer mudanças, mesmo que isso trouxesse prejuízos ao pedagógico.

Começamos pelos espaços externos e anexos à escola.

A quadra se encontrava sem condições de uso, tabelas, piso e pintura inexistentes, o alambrado deteriorado e sem pintura em toda parte externa da escola; as salas de aulas estavam com problemas na lousa, era confeccionada em madeira com fundo de papelão “Eucatex” e não oferecia condições de uso, ficaram deterioradas ainda mais quando o grupo de limpeza passava pano molhado sobre a estrutura, com o tempo foram ficando sem tintura e empenadas; nas salas de aula existiam goteiras e infiltração de água da chuva, o mesmo nos corredores e no pátio; a fiação elétrica não suportava mais a sobrecarga com a adição de novos equipamentos eletroeletrônicos e pela ampliação e instalação de pontos de luz, por que a iluminação era deficitária em todos os espaços, inclusive nas salas de aula, pátio e no entorno da escola; faltavam mais ventiladores nas salas, assim como armários para uso dos professores; os banheiros estavam mal conservados e com equipamentos e portas danificadas; pintura nas salas e no prédio desbotada pelo tempo e por falta de manutenção; não existia revestimento de pisos em boa parte da escola, pátio e parte dos corredores possuíam só o cimento áspero, o que dificultava a limpeza e a manutenção; a biblioteca se encontrava abandonada, escura e sem acervo renovado, o que prejudicava o processo de aprendizagem das crianças, poucos livros, mapas e revistas, ambiente sem decoração, sem canto de leitura e falta de equipamentos como televisor, som, etc.; o equipamento de informática para uso em aula estava precário e desatualizado em seus softwares pedagógicos, o mesmo ocorria na secretaria da escola, todos os equipamentos de informática sem condições de uso e em constante

manutenção, cadeiras, armários e mesas deteriorados; o sistema de incêndio se encontrava desativado pela falta de equipamentos, como extintores, mangueiras, etc., pois a caixa d'água para abastecer os hidrantes estava desativada e comprometida em sua estrutura por causa da ferrugem, não era realizada a manutenção, além disso, ocupava um espaço desnecessário na entrada da biblioteca; a caixa d'água para consumo, confeccionada em ferro estava vazando água e com problemas em sua estrutura, se encontrava inclinada e propensa a cair sobre as salas de aula, não era feita manutenção do equipamento há muito tempo, o que poderia provocar acidentes, era uma questão de tempo se nada fosse feito; o material pedagógico para trabalho em sala com os alunos não existia em quantidade suficiente para todos, o televisor, único para toda escola, não tinha recursos para acoplar novos equipamentos; falta de aparelhos de som, DVDs, mapas, livros, jogos educativos e material para atividades de alfabetização e raciocínio lógico matemático; material de educação física insuficiente e o pouco existente não oferecia condições de uso; a merenda não possuía todos os itens necessários para uso da escola, digo, material de utensílio, como copos, talheres, xícaras e outros itens.

Estas são algumas das situações encontradas na escola na sua infraestrutura, outras mais existiam.

Quanto aos recursos humanos o mais agravante era a falta de funcionários e um corpo docente com sede fixa para os três períodos. No período da manhã o quadro funcional era constituído por oito professores efetivos e com sede fixa, e dois em substituição, alguns desses professores já se encontravam há bastante tempo na escola, no período da tarde era o contrário, não possuía um corpo docente com sede fixa, eram todos substitutos, percebia-se assim um clima diferenciado na escola, isso era em razão da condição de trabalho do corpo docente.

O professor com sede fixa todo início de ano tem sua jornada de trabalho confirmada e não precisa fazer escolhas de escola ou classes, ao contrário, os professores substitutos no início de cada ano letivo têm de passar por um novo processo de escolhas para confirmar sua jornada de trabalho,

permanecendo ou mudando de escola, isso sempre gera um clima de incertezas, angústia e interrupção do trabalho destes professores, pois todo ano não sabem se prosseguirão seu trabalho com a mesma escola, ou com a classe no ano seguinte.

A equipe técnica de trabalho é composta de um assistente de direção, um coordenador pedagógico e um orientador educacional, todos com sede fixa e tempo de trabalho diferenciado na escola. O assistente já se encontra com mais de dez anos na escola, o coordenador e o orientador iniciaram o trabalho em dois mil e nove, e o gestor atual deu início ao trabalho em dois mil e dez.

Foi diante dos desafios de recuperação de toda estrutura física que o gestor iniciou um trabalho em parceria com a Secretaria de Educação e os departamentos de obras e manutenção da prefeitura. O trabalho começou por delinear as prioridades e urgências para intervenções rápidas, que oferecesse o mínimo de segurança e condições de trabalho aos profissionais que atuam na escola, assim foi procedido. Memorandos e ofícios foram enviados para os diversos setores da Secretaria da Educação e da Prefeitura notificando os problemas e solicitando as melhorias necessárias e urgentes.

É praxe nos serviços públicos o envio de relatórios e solicitação de pedidos para intervenções de obras e de manutenção na escola, mas também é muito comum que os pedidos enviados não sejam atendidos com a devida rapidez e com presteza necessárias que a situação requer.

Aqui entra a figura do gestor e uma ação política de contatos e diálogos pessoais com os diversos segmentos da administração para que os gestores sejam sensibilizados e com isso se estabeleça parcerias o quanto antes para a solução dos problemas, uma vez que estes só se avolumam no dia a dia.

Normalmente as redes públicas de ensino são demasiadamente grandes e “lentas”, associe a tudo isso a falta de recursos, a demora nas licitações e empenhos para os serviços. Some-se ainda a falta de compromisso que às vezes toma conta dos agentes públicos, “aí é o caos por completo”. Se o gestor não se envolve com afinco e não cobra diuturnamente dos gestores públicos os

recursos e os meios, fica tudo no esquecimento ou perdido nas gavetas das diversas seções.

A escola como organização administrativa requer um planejamento contínuo de suas ações, sem isso é muito provável que o caos se instale e gere prejuízos irreparáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

3.2. O processo organizacional

Os primeiros meses do ano de 2010 foram difíceis para o gerenciamento da escola, os recursos financeiros não existiam, o processo é muito parecido quando da troca de governos, o que sai deixa os problemas e os encaminhamentos pela metade, e o que entra precisa se ajustar a realidade que tem no momento.

A escola tem uma Associação de Pais e Mestres (APM), entidade jurídica para promover ações que visem angariar recursos financeiros para uso contínuo da escola em pequenas ou médias intervenções. Para isso, todos os anos são realizados na escola uma eleição para escolha de novos membros para compor a diretoria da APM, que tem em sua diretoria pais, alunos, professores e funcionários. A meta principal da associação é programar meios para arrecadação de recursos financeiros, atendendo assim, às necessidades diárias com as despesas eventuais, e com a aquisição de materiais pedagógicos diversos. São esses recursos extras que dão suporte à gestão durante o ano letivo, uma vez que nem sempre a escola recebe no tempo certo o material necessário para as atividades pedagógicas.

É comum iniciar o ano letivo sem que a escola esteja abastecida com recursos materiais, a demora na entrega é de praxe. Mesmo que a secretaria antecipe as compras o processo burocrático inviabiliza o cumprimento dos prazos, essa é uma rotina de todos os anos.

Já faz algum tempo que as escolas da rede municipal de educação de Santos recebem todo ano kits de material escolar e uniformes, assim como o transporte escolar, além disso, existe o fornecimento da merenda escolar pela prefeitura. O governo federal durante o ano letivo envia livros, revistas e

recursos financeiros, recursos estes que são repassados para a associação de pais e mestres. O valor é per capto, de acordo com o senso escolar do ano anterior.

A escola por sua localização geográfica, é de difícil acesso, pois se encontra na parte mais alta do morro, esse fator é significativo já que existe uma demanda pelo uso do transporte escolar das crianças, ou seja, quase metade dos alunos da escola faz uso do transporte escolar, primeiro por conta das distâncias, depois porque existe um acentuado aclive e declive que dificulta o trajeto a pé, e só pode ser superado por meio de transporte.

O gerenciamento do transporte é feito em parceria com a Secretaria de Educação, mas todo ano letivo temos que lidar com a pressão da comunidade pelo transporte ou o passe escolar. Essa demanda pelo transporte gera conflitos todo ano, ou porque não há ônibus suficientes ou a secretaria faz exigências aos pais para o uso do transporte que estes não têm como cumprir. Uma das exigências é a comprovação do endereço, é um dos critérios para autorização do uso do transporte, o comprovante de residência atesta a distância correta entre a escola e a residência, sendo que a mesma não pode estar a menos de 500 metros da escola, do contrário o pedido é indeferido. Muitos não têm como atender esse critério, o que acaba provocando um estresse entre usuários, pais, Secretaria de Educação e escola, o atendimento desse requisito leva certo tempo para ser solucionado, enquanto isso as crianças ficam impossibilitadas de frequentar a escola.

Muitas vezes a Secretaria que é a gestora do transporte escolar transfere para a escola a responsabilidade pelo não atendimento dessa demanda e não assume as falhas existentes no gerenciamento do sistema.

No momento, o transporte está terceirizado, mesmo assim, existem conflitos de gestão, de logística, contratos e capacitação dos funcionários que dão suporte no trajeto, etc. Toda gestão é da Secretaria de Educação, mas todas as vezes que ocorre algum problema, falhas de comunicação entre a Secretaria de Educação e a escola, a cobrança dos pais e o ônus recaem sobre a escola.

Um outro item que tem preponderância em toda a cadeia organizacional diz respeito ao fator humano. A escola não possui os meios e nem tem instrumentos disponíveis para capacitar ou repor seu quadro funcional.

3.3. Recursos humanos

Todo início de ano letivo ocorrem os problemas de sempre, troca de professores, equipes e funcionários, começa-se o ano com a falta destes. O mais dramático em todo esse processo é não ter o quadro completo de professores no início de cada ano letivo, as crianças chegam, a escola está organizada em seus procedimentos básicos, mas a figura principal e fundamental não está presente, o professor. Aí é preciso ter os jeitinhos para atender a situação, a determinação da Secretaria é que nem uma criança deva ficar em casa, a escola tem de encontrar soluções para resolver temporariamente a situação, que não é temporária, mas é comum a escola passar boa parte do tempo com a ausência destes e de outros profissionais.

Cabe ao gestor e sua equipe contornar a situação para que a pressão não recaia sobre a Secretaria e as crianças não sejam prejudicadas, mas não é o que acontece, a falta de um professor continuamente, gera uma série de situações em efeito dominó, porque quando se desloca um professor para substituição de uma ausência, outro setor fica descoberto, tem sido assim todos esses anos, as aulas se iniciam e faltam profissionais nas escolas, de um modo geral.

Como a escola não é constituída só de professores outras funções estratégicas são também carentes de profissionais, a falta destes sobrecarrega a dinâmica e o funcionamento da escola, são peças chaves no dia a dia da rotina escolar, são funcionários que prestam serviços na secretaria, no apoio aos professores e às crianças, na limpeza, na merenda, na segurança, etc.

A escola em estudo tem, nesses últimos três anos, vivido essa situação peculiar, seu quadro funcional nunca está completo, ou com as ausências

contínuas ou pela não reposição dos que saem. Essa precariedade é uma constante no serviço público, não se tem mão de obra para suprir as faltas e ausências, quando se exige da Secretaria uma solução a resposta é a mesma, não há o que fazer.

O quadro descrito acima demonstra bem os limites e poderes do gestor, que não pode fazer contratações, dispensas, realocar, ou tomar qualquer outra medida que não esteja dentro dos limites interpostos para a função do gestor. O desafio do gestor nesse processo é garantir o mínimo de funcionalidade à organização, mesmo que esta não tenha em seus quadros os recursos humanos necessários para o exercício das funções.

Esse é o dia a dia do gestor, um gerente de problemas, que não possui poder algum frente à realidade, mas que ele deve encontrar soluções e alternativas para fazer com que tudo funcione na normalidade.

Não é o gestor que formula as políticas de gestão pública, este apenas gerencia uma pequena parte desse todo, mas as expectativas que todos têm do gestor é que este encontre os meios e as condições para fazer a máquina girar, como se só dependesse de sua iniciativa e vontade.

A falta de funcionários nos vários setores é uma constante, a reposição dos ausentes não é suprida pela Secretaria, não porque esta não queira, mas por que não existem no mercado os profissionais disponíveis para o serviço público, os salários não são atraentes, e quando um destes assume a função em pouco tempo se exonera do cargo.

A escola tem suprido essa falta de mão de obra recebendo funcionários temporários e com qualificação comprometida, pois não são do quadro de carreira da Seduc⁵⁹ e não são capacitados para o exercício da atividade. A escola no período de dois mil e dez a dois mil e doze tem trabalhado com mão de obra temporária, porque não existe concurso para repor o quadro de funcionários em defasagem.

⁵⁹ Secretaria de Educação

3.4. Níveis hierárquicos

A escola possui um quadro técnico para gerenciar os aspectos administrativos e pedagógicos, conforme Regimento Escolar da Secretaria de Educação, nele se encontram as atribuições, os competes e as diretrizes que a escola tem para organizar e manter a sua funcionalidade. Dentro do Regimento está especificado que “a direção é o centro executivo que preside todas as atividades de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração no âmbito da Unidade Municipal de Educação e as articulações com a comunidade.”⁶⁰

Quem responde por toda organização e gerenciamento da escola é o gestor, cabe a ele gerir as condições necessárias para que a escola desenvolva o projeto político pedagógico com total eficiência e mantenha-se nos níveis e metas que o governo municipal e federal estabeleceu para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶¹. Todas as vezes que o índice é divulgado, a Secretaria determina que os pais sejam comunicados e a escola publique em faixas e cartazes as notas e o aproveitamento. A escola em estudo tem ficado dentro da média nacional de resultados e metas (5,3).⁶²

Quando a escola não consegue ficar classificada dentro dos índices exigidos no processo de avaliação, o governo federal em parceria com a secretaria de educação adota uma política de recuperação, investindo recursos financeiros e humanos para que a escola retorne ao índice e as metas fixadas. Não é o caso da escola em estudo, porque nos últimos anos tem atingido o índice.

⁶⁰ Regimento aprovado em 19 de dezembro de 2006. Santos, SP. Disponível em: www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/request.php?86. Acesso em 02/3/2013.

⁶¹ Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3234788>. Acesso em 25/4/2013.

⁶² Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=21705>. Acesso em 02/3/2013. IDEB. THEREZINHA DE JESUS SIQUEIRA PIMENTEL UNID MUN DE EDUCACAO. 2007 (4.7) 2009 (5.2) 2011 (5.3).

3.5. Gestão da Comunicação

A gestão escolar tem características de natureza específicas com relação a outras formas de gestão, particularmente a empresarial. Como escola pública, o gerenciamento não pode se contrapor aos princípios básicos determinados constitucionalmente e através da LDBN.⁶³

Na escola pública a gestão tem de estar em conformidade com os preceitos da gestão democrática, o contrário disso feriria tais princípios. A escola em estudo tem vínculos diretos com o sistema de ensino do qual está inserida, e segue incontestavelmente as diretrizes emanadas pela Secretaria de Educação, que tem em seu Regimento o seguinte princípio: “A gestão democrática das Unidades Municipais de Educação basear-se-á nos princípios de autonomia, coerência, equidade, pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e participação da comunidade escolar.” (Regimento Escolar das escolas municipais da cidade de Santos, 2006).⁶⁴

As escolas públicas, de um modo geral, têm constituído e incorporado em sua organização instâncias de participação colegiada com poder consultivo e deliberativo. Os conselhos (APM e Conselho de Escola) têm composição e atribuições regidas em conformidade com a legislação vigente, seus membros são escolhidos anualmente entre os seus pares compondo os diversos segmentos que atuam dentro da escola, alunos, professores e funcionários, entre outros. Todos os anos essas instâncias são renovadas em processo eleitoral, e quando constituídas trabalham em parceria com a gestão, formulando as diretrizes e metas para o ano letivo.

Quanto à forma em si de gestão, seu estilo e modos operante, está sujeita ao momento em que as coisas vão transcorrendo, penso que todos, em princípio, são a favor de uma gestão democrática plena, com a participação de

⁶³ LDBN/9394. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII- **gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas** de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

⁶⁴ Disponível em: www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/request.php?86. Acesso em: 02/3/2013.

todos em todas as decisões, mas o dia a dia da escola e do gestor requer atitudes imediatas, rápidas, não podem ficar à espera de assembleísmos. Isso não quer dizer que, em outras circunstâncias, a participação da comunidade escolar não seja fundamental para dividir e compartilhar rumos e encaminhamentos.

Todavia, é preciso que fique claro que o cotidiano escolar é um mundo dinâmico que se re-constrói a cada momento, e as decisões a serem tomadas nem sempre são aceitas por todos. Portanto, a escola é um espaço de conflitos diários que exige de quem está à frente da organização tomadas de decisão que por vezes contrariam interesses. Nem todos compartilham do mesmo ponto de vista, o que é positivo, mas, se as decisões não forem tomadas a tempo corre-se o risco do imobilismo, quando divergências surgem, os canais para dirimir ou esclarecer eventuais desentendimentos são inexistentes.

No entanto, é preciso deixar registrado que o gestor está limitado em seu poder por normas regimentais e níveis hierárquicos da estrutura organizacional, que estão acima de seu poder decisório. Como a escola está dentro de um sistema, o gestor deve sempre se submeter e se reportar aos superiores, o espaço de manobra é pequeno para que medidas unilaterais venham a ocorrer. Mesmo assim, existe certa confusão na compreensão do que vem a ser uma gestão democrática, mesmo porque o conceito só se aplica quando atinge interesses, quando esses não são atingidos o que prevalece é o silêncio.

A escola possui um conjunto de rotinas e normas pré-estabelecidas que não são produzidas e formuladas pelo gestor, este apenas cumpre ordens e tem como função precípua manter e garantir que o que foi estabelecido seja posto em prática. A escola não é uma entidade autônoma, responde e presta contas aos órgãos diretivos do qual está inserida, além disso sua autonomia financeira e pedagógica é restrita a determinadas ações, é fiscalizada, e nenhuma decisão pode ser tomada sem que o sistema não atue sobre a mesma.

A filosofia de trabalho e gestão que foram adotadas entre os anos de 2010 a 2012, foi marcada por um pragmatismo, levando-se em conta a realidade manifestada no dia a dia da escola.

Os problemas, as ações e resoluções sempre foram compartilhadas em discussões e debates preliminares, mas a operacionalidade ficou sempre a cargo do gestor, a este ficava a incumbência de protagonizar e construir as condições e os meios para que as transformações fossem de fato realizadas, nesse ponto é que diferenças de gestão e de gestor são marcadas.

O que difere um gestor de outro, uma escola de outra, é o compromisso político, ético e social assumidos pelo gestor, se fosse numa empresa o trabalho do gestor seria avaliado pelo sucesso dos empreendimentos realizados, na escola pública não existe nada que avalie ou qualifique a gestão como resultado de êxitos, não existe por parte do poder público nenhuma ferramenta para avaliar e aferir resultados.

Portanto, o trabalho do gestor é extremamente solitário, se fracassar o débito é lançado em sua gestão, se fizer sucesso ao atingir os resultados “não fez mais do que a obrigação”, quem rege a sinfônica não toca os instrumentos, aqui está um erro de avaliação.

3.5.1. Cultura e comunicação organizacional na escola

A escola produz entre tantas outras situações, uma que a nosso ver é fundamental para consolidar sua prática, o processo de comunicação.

A comunicação tem função precípua de reduzir as tensões e os conflitos advindos da falta de uma gestão da comunicação. No entanto, por não ocupar no ambiente organizacional escolar importância de destaque, a falta de um canal de comunicação gera vazios que podem dar margens a todo tipo de especulação, produzindo um ambiente escolar frágil e propenso a conflitos e desencontros, o modo como o fluxo de informações vai circular no ambiente organizacional escolar vai marcar de modo indelével a cultura desta organização.

A discussão sobre os modos de comunicação que ocorrem no espaço escolar é de suma relevância. Observou-se desde o início que uma das dificuldades encontradas na estrutura organizacional da escola, e que o gestor enfrentou, diz respeito ao sistema de comunicação interna.

Como a escola funciona em três períodos, vive-se uma dinâmica e um fluxo de informações intensas e o gerenciamento dessas informações é um desafio constante, porque não foi criado um canal receptor para colher e triar essas informações. Questões fundamentais se esvaziam e se perdem no percurso, além de que podem tomar rumos diferentes e interpretações equivocadas provocando tensões e desgastes desnecessários.

Com o tempo o gestor percebe que dentro da escola um mundo de informações circula ininterruptamente, e se por qualquer descuido estas forem mal interpretadas ou encaminhadas equivocadamente, os estragos são imediatos. O que era para ser algo natural passa a ser elemento de combustão entre os que lá convivem diariamente.

Foi preocupação do gestor desde o princípio construir um mecanismo de interlocução com o público interno e externo que garantisse certa integridade das informações, e que estas não sofressem interrupções ou interpretações que pudessem provocar desencontros ou ações que motivassem áreas de conflitos permanentes. Daí a importância dos canais de diálogo possíveis dentro da escola, é praxe da escola e regimental, reuniões semanais com os diversos segmentos instituídos em seu interior, é nesse momento que as dúvidas são esclarecidas e os desencontros realinhados.

Qualquer projeto político pedagógico, por mais bem elaborado que possa estar, seu sucesso ou fracasso depende do modo como os sujeitos-atores vão receber, dirimir e trabalhar estas informações, pois o modo como estas informações vão circular no espaço da escola vai ser determinante para tornar o projeto moroso ou dinâmico, vitorioso ou algo sem sentido.

A escola como ambiente de intensas interações relacionais envolve uma gama expressiva de sujeitos-atores, que não se limitam a cumprir apenas ordens e comandos, mas são eles próprios protagonistas em quase todas as ações.

Sem uma parceria de relação franca e honesta, nenhum projeto se consolidará no ambiente escolar, o elemento humano faz a diferença. Portanto

o papel do gestor é o de ouvir, clarear, dirimir, solucionar os problemas e encaminhar as resoluções.

3.5.2. Características do clima organizacional:⁶⁵ resolução de conflitos

A escola, como toda instituição organizacional, vive e convive com conflitos, sejam eles motivados por situações interpessoais ou por dificuldades de se trabalhar em grupo.

É muito difícil na organização escolar o tratamento que se dá com relação aos conflitos. O tempo todo o gestor é consumido e chamado a resolver conflitos. Um ambiente que tem dezenas e centenas de pessoas convivendo em média seis horas de trabalho por dia, funcionários, professores, alunos, equipe, entre outros, terreno fértil para conflitos constantes, pessoais e profissionais. E quando esses conflitos estão alojados no corpo gestacional da organização escolar as dificuldades multiplicam-se e todos são afetados pelo clima.

Ressentimentos é uma constante entre os humanos, ciúmes, revanchismos, entre outros, são comuns no ambiente de trabalho, o desafio é encontrar mecanismos de blindagem para não se deixar envolver e “contaminar-se”. Caso isso venha a ocorrer, os danos na organização escolar, são prejudiciais, e o resultado é um ambiente viciado pela desconfiança, o medo e um sentimento de desmotivação que pode contaminar a todos.

Não existem, na organização escolar, interna ou externamente, núcleos de apoio ou de orientação de conflitos, quando a escola convive com esse tipo de situação, o que tem ocorrido é o abandono dos profissionais da escola, solicitando remoção no ano seguinte. Com isso, os problemas são supostamente sanados e superados, quando isto é possível, do contrário, não existindo soluções para o momento, são comuns as licenças médicas. O

⁶⁵ Brunet classifica o clima organizacional em oito dimensões possíveis numa organização, e os separa em dois grupos e duas subdivisões: clima autoritário e participativo, destacando que o tipo participativo de grupo é o que produz melhores resultados. (BRUNET, 1992).

espaço escolar é um ambiente constante de competição, as vaidades humanas não têm limites.

O que se pode afirmar é que a escola em estudo tem um clima um tanto tenso e conflituoso, a incompreensão dos processos tende a criar áreas de conflitos permanentes que se espalham por todo ambiente escolar, isso decorre exatamente pelo fato de que no espaço da escola, culturas, visões e interesses difusos geram intransigências para se avançar sobre questões que não são de ordem política ou ideológica. A prática naturalizada recai sobre os indivíduos como verdades absolutas, o que promove radicalismos e ações intempestivas.

O clima da escola nesses últimos três anos tem provocado desgastes desnecessários, causando a saída de profissionais, uma vez que não existe nenhum suporte na administração pública que gerencie ou minimize as tensões.

O apoio por parte do sistema gestor é falho, o acompanhamento é distante e em muitas situações não se envolve na resolução dos problemas.

3.5.3. Variável comportamental: individuais e de grupo

Quando se trata de organização escolar um componente primordial diz respeito aos indivíduos e aos grupos. Na escola, são bem caracterizados os diversos grupos sociais e como cada um interage no cotidiano. Com uma estrutura delineada organizacionalmente a escola se compõem de diversos quadros, professores, alunos, funcionários, equipe técnica. Cada segmento se movimenta no interior do espaço escolar com práticas e modos de fazer próprios, uma série de situações se mistura no processo, porque cada um quer ter suas demandas e necessidades contempladas, o que torna o ambiente um espaço contínuo de disputas, onde ações e reações são desencadeadas a todo o momento colocando à prova os limites do gestor, que “bombardeado” por todos os lados precisa encontrar o equilíbrio necessário para suportar e encontrar meios de tornar o processo menos traumático e, na medida do

possível, atender e dar vazão às expectativas e aos anseios de cada um dos grupos.

É muito difícil o gestor sozinho lidar com todas as formas de demanda que a escola produz diariamente, mas é isso que acaba ocorrendo. Todos têm na figura do gestor a solução de todos os problemas, rarissimamente o diretor fica de fora dos acontecimentos internos e externos que dizem respeito à escola. Não tem como o gestor não exercer sua função de modo a centralizar suas decisões. A palavra final compete ao gestor, por conta dos atributos do cargo e da representação jurídica que a sua figura representa, assume as responsabilidades inerentes ao cargo e a toda demanda que se produza a partir da escola.

A escola como qualquer organização social, se constitui de indivíduos, que atuam no ambiente de trabalho de modo individual ou grupal. Os diversos segmentos estão caracterizados e separados hierarquicamente em função de suas atividades meios, cada um exercendo suas funções de acordo com seus competes. No entanto, percebe-se que existe uma divisão muito tênue entre os diversos segmentos, que vez ou outra desemboca em ações conflituosas.

Os indivíduos e os grupos agem e reagem muito quando se veem na iminência de perder (aquilo que não é seu), espaços e benesses que foram sendo incorporadas no dia a dia como direito privado, exemplos são muitos, mas não cabe aqui expor detalhadamente, apenas registrar que na prática escolar, assim como em qualquer atividade humana, cria-se o hábito de que aquilo que existe como tradição não pode ser modificado ou alterado.

A escola constitui em sua cultura os procedimentos e as práticas sociais como se estas fossem uma extensão de suas vidas particulares, e o fato de se viver a atividade profissional como prática de vida é comum. Observa-se esse tipo de comportamento, em particular, na atividade docente.

3.6. Ações propositivas da gestão escolar no período compreendido entre o ano de dois mil e dez e dois mil e doze

Desde a inauguração⁶⁶ do prédio no ano de mil novecentos e noventa e nove, a escola não recebia por parte do poder público qualquer tipo de suporte em sua estrutura física, a não ser pequenas intervenções para atender à demanda imediata. Para garantir as mudanças e conquistas foi necessária uma ação de gestão em parceria com o poder público e seus departamentos.

A escola realizou em pouco tempo (período de 2010 a 2012) mudanças significativas em sua estrutura como um todo:

- ✓ Melhoria da infraestrutura;
- ✓ Melhoria da Ação Pedagógica;
- ✓ Fortalecimento da Gestão Escolar.

Durante o ano de dois mil e dez, com o início da nova gestão, a escola passou por um processo de mudanças em toda sua organização, com predominância da parte estrutural e pedagógica. Como relatado anteriormente, a escola não oferecia condições mínimas de trabalho, porque estava com sua estrutura física e organizacional comprometida por falta de recursos humanos, material e financeiro.

No início da gestão foi realizado um mapeamento de tudo o que faltava e do que ainda podia ser aproveitado. Em reuniões com professores, equipe e funcionários foram discutidos os problemas que mais afetavam o bom funcionamento da escola. Foi elaborado um relatório pontuando sobre as prioridades que deveriam sofrer intervenção imediata. O relatório foi encaminhado aos superiores e à Secretaria de Educação, com todas as reivindicações que a comunidade escolar necessitava.

No aguardo do posicionamento da Secretaria de Educação sobre o relatório, outras ações foram complementadas para que a escola não ficasse mais tempo na espera do atendimento de suas necessidades. O gestor da escola por iniciativa própria procurou construir parcerias com departamentos da

⁶⁶Diário Oficial de Santos: <https://www.egov1.santos.sp.gov.br/do/9800/1999/10/02/f.html>

administração pública que pudessem atender às solicitações que a escola estava pleiteando. E assim foi feito!

Por localizar-se no morro, a escola sempre foi atendida em suas necessidades emergenciais pelo departamento de administração regional dos morros (DEAR)⁶⁷ que na pessoa do seu coordenador e equipe nos atendeu prontamente, disponibilizando recursos materiais e mão de obra para intervenções necessárias.

A escola no início do ano de dois mil e dez não possuía qualquer recurso financeiro, ou fontes de renda que pudessem contribuir para aquisição de bens ou materiais para execução de obras. O único recurso disponível é o que vem do governo federal, uma verba que todo ano é depositada na conta da APM para uso na aquisição de recursos pedagógicos e tudo que for preciso para trabalhar com as crianças em sala de aula ou em atividades recreativas.

Na metade do ano de dois mil e dez a Secretaria de Educação estabeleceu com a Prefeitura Municipal de Santos um convênio para que a escola passasse a receber uma contribuição mensal através da Associação de Pais e Mestres, autorizados pela Lei 2632, de 13 de julho de 2009. O montante de recursos é per capto, levando-se em conta o número de alunos do ano anterior conforme censo escolar. A prestação de contas é bimestral e fiscalizada pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

Os recursos financeiros são administrados pela Associação de Pais e Mestres, com movimentação bancária feita pelo Gestor e um tesoureiro. Todo início de ano a escola em reunião da Associação elabora um plano de investimentos anual e bimestral. Após consulta com os diversos segmentos da escola levantam-se as prioridades e investimentos a serem realizados. Os recursos se destinam tanto para realização de pequenas obras como para a aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos, que são de uso das crianças. A verba pode ser usada em bens permanentes e de consumo. Ao final do ano os recursos não utilizados devem ser devolvidos à prefeitura.

Foram esses recursos mensais e a parceria com os departamentos de obras e manutenção da prefeitura que possibilitaram a recuperação total da infraestrutura da escola, assim como a aquisição de bens e equipamentos

⁶⁷ Departamento de Administração Regional dos Morros (Santos-SP)

pedagógicos para o trabalho docente em atividades educacionais com os alunos.

Abaixo se encontra a lista de ações que foram realizadas no período de dois mil e dez a dois mil e doze:

a) Melhoria Da Infraestrutura

- – Pintura de toda escola, interna e externamente;
- – Revestimento em cerâmica das paredes internas da escola;
- – Assentamento de piso no pátio e parte dos corredores;
- – Construção de um palco em alvenaria;
- – Construção de lousas em alvenaria em todas as salas de aula, em substituição às deterioradas;
- – Levantamento do muro em blocos, nos fundos da escola, para aumento da segurança;
- – Troca das calhas (rufos) no telhado;
- – Substituição de toda fiação elétrica, com a instalação de novos pontos de luz e energia;
- – Instalação de calhas e refletores, internos e externos, para aumentar à noite a visibilidade do prédio em seu entorno;
- – Instalação de um sistema de para-raios, com alcance de 500 metros no entorno da escola;
- – Retirada da caixa d'água dos bombeiros e a construção de um novo equipamento que atendesse às necessidades de consumo e segurança;
- – Reforma completa da quadra de esportes, com novo cimentado, pintura do piso, recuperação do alambrado, instalação de tabelas, traves e postes para a prática de vôlei, plataforma de acessibilidade a ser instalada;
- – Instalação de ventiladores em todas as salas de aula, e de um aparelho de ar condicionado na sala de informática e na biblioteca;

- – Aquisição de mobiliário para as salas de aulas, armários, estantes e mesas para professores;
- – Confeção de bancadas para a sala de informática, secretaria e cozinha da merenda escolar;
- – Confeção de móveis para a biblioteca, secretaria, pátio, etc.;
- – Recuperação da estrutura da biblioteca, pintura, cortinas, compra de livros novos, televisor, som, computadores;
- – Aquisição de eletrodomésticos para a cozinha, geladeira, multiprocessador, utensílios diversos;
- – Aquisição de geladeira para a sala dos professores, máquina de café, filtro de água com geladeira;
- – Aquisição de um bebedouro com geladeira para uso das crianças;
- – Revestimento com cerâmica do piso e parede da sala dos professores;
- – Construção de um bebedouro para escovação das crianças;
- – Aquisição de material pedagógico para atividades em sala de aula;
- – Aquisição de material esportivo para Educação Física;
- – Troca das portas do banheiro feminino/masculino por portas em alumínio;
- – Instalação de um mictório no banheiro masculino;
- – Aquisição de cadeiras, arquivos, equipamentos de informática para a secretaria;
- – Substituição dos computadores do laboratório de informática e atualização de software;
- – Ampliação do espaço no pátio com adequação das mesas do refeitório;
- – Ampliação do espaço na entrada da escola com a retirada de uma grade divisória, a área foi ampliada para atividades recreativas;
- – Ampliação do espaço junto à biblioteca com retirada da caixa d'água dos bombeiros que estava desativada;
- – Pintura decorativa nos muros, biblioteca, Sala Especial (atendimento de crianças em defasagem cognitiva), sala de informática, parte externa;
- – Reinauguração da biblioteca, e emplacamento oficial com o nome da Patronesse (não existia o patrono da biblioteca);

b) Ação Pedagógica

A ação pedagógica foi voltada para atender as crianças com deficiências de aprendizagem, foi criado espaços na escola para as aulas de reforço. Em conjunto com os professores e em consenso com a equipe, foi adotado uma medida organizacional para que os professores na escolha de sala do ano seguinte permanecessem com suas salas do ano anterior e assim pudessem concluir os trabalhos que foram iniciados no ano anterior, isso foi de dois mil e dez para dois e onze, e no ano seguinte adotou-se a mesma fórmula.

O ano de dois mil e doze começou praticamente com um quadro todo renovado de professores, são professores da rede que não tinham sede fixa e, por necessidade, tiveram que se transferir para outra escola. No final de dois mil e doze, seis professores solicitaram remoção, os motivos alegados foram por problemas de localização e por não terem se ambientado na escola. O ano de dois mil e treze começou com novos professores efetivos.

Em todo esse processo o que se percebe é a descontinuidade do trabalho, inicia-se o ano na estaca zero, os problemas recorrentes do ano anterior precisam ser retomados novamente, e sem garantias de sua conclusão ao término do ano, porque a rotatividade de professores é grande.

Um dos problemas enfrentados ao longo dos anos à frente da gestão, diz respeito a não vinda de professores substitutos em número suficiente para atender às necessidades da escola. A escola é carente de profissionais para o suporte com as ausências, e quando vem alguém, não demora muito tempo, logo sai para assumir jornada completa em outra escola. O professor substituto apesar de ser efetivo e do quadro de carreira, tem vencimentos diferenciados, não compensa cumprir jornada reduzida de trabalho, porque o nível salarial é muito baixo.

Ações e intervenções pedagógicas na escola durante o ano letivo de dois mil e dez a dois mil e doze:

- ❖ – Estudo do meio com visitas ao Zoológico, Cata Vento, Aquário, Museu de Língua Portuguesa, Pinacoteca, Parque Ibirapuera, etc.;
- ❖ – Projeto de reciclagem, papel, pilhas e óleo;
- ❖ – Projeto de leitura, e criação do “cantinho da leitura”;
- ❖ – Projeto de visitação ao Centro Histórico da Cidade;
- ❖ – Passeio e visitação aos pontos turísticos e culturais da Cidade;
- ❖ – Projeto boa visão, com avaliação e aquisição de óculos;
- ❖ – Participação e premiação de projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação;
- ❖ – Implantação da modalidade EJA Digital;
- ❖ – Projeto experimental de alfabetização por TI (PALMA);
- ❖ – Projeto de reforço no laboratório de informática;
- ❖ – Sala de apoio para crianças em dificuldades e baixo cognição;
- ❖ – Projeto Contador de Histórias;
- ❖ – Projeto nos finais de semana com a Escola da Família;
- ❖ – Escola de Tempo Integral;
- ❖ – Projeto de escovação, kit bucal, avaliação e encaminhamento para tratamento;
- ❖ – Projeto auxiliar de classe, em apoio às crianças com baixa cognição.

c) Gestão Escolar

A gestão escolar é um processo delicado, exige do gestor um trabalho incansável e contínuo. Sobre seus ombros recaem toda responsabilidade, sua figura a todo o momento é requisitada. A ele todos recorrem em busca de soluções, que nem sempre são possíveis dadas às limitações para o exercício da gestão.

A escola em estudo conta com uma equipe de especialistas que exercem funções variadas. Um assistente de direção, um coordenador pedagógico e um orientador educacional. A equipe de trabalho precisa cobrir os três períodos de funcionamento da escola, o que dificulta a ação coletiva, pois nem sempre é possível ter todos no mesmo período de trabalho.

Como a escola é um “universo em ebulição”, todos os dias, velhos e novos problemas se apresentam, particularmente no quesito recursos humanos, pois não é possível gerenciar um ambiente e mantê-lo em pleno funcionamento se a falta de mão de obra é uma constante.

Todos os dias tem-se a falta de algum segmento a escola, é rotina no serviço público, não se pode contar com um quadro completo de funcionários porque o próprio sistema não oferece condições e meios para uma efetiva presença no trabalho.

A chegada do gestor num ambiente consolidado por uma cultura própria dificulta qualquer intervenção que signifique mudanças. A presença de alguém que vem de fora do ambiente não é aceita se tentar mudar ou intervir no espaço escolar. As expectativas são criadas, e espera-se que o novo não sobreponha o que estava consolidado pela prática e o fazer cotidianos.

A gestão é uma atividade muito solitária, e a figura do gestor já está institucionalizada, o gestor não tem nome próprio, sua pessoa é tão somente correia de transmissão dos anseios e desejos dos que orbitam o espaço escolar. Todo fracasso é debitado a sua pessoa, o sucesso e as conquistas nem sempre são atribuídas a sua gestão, pois suas ações muitas vezes ocorrem nos bastidores e não é do conhecimento de todos.

Não existe instrumento que avalie o trabalho do gestor em particular, seu trabalho só é visto quando a escola não atinge as metas e rendimentos que se espera dela.

Ao gestor cabe liderar, motivar e administrar de modo competente toda organização. Da sua pessoa se espera empenho, dinamismo, compromisso, criatividade, equilíbrio e muitos outros adjetivos. Em nenhum momento se pergunta quem vai apoiar e dar as condições para o trabalho do gestor. A este cabe encontrar em si mesmo os meios e as condições necessárias para enfrentar os desafios. O sistema de ensino não oferece qualquer suporte para o trabalho do gestor, pelos erros e fracassos será cobrado e responsabilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No prefácio da primeira edição de “O Capital”, Marx expõe que no processo de relações sociais, a condição subjetiva do sujeito não está acima da sua condição de classe, por mais que os indivíduos julguem ou pensem ser assim. Se o projeto de vida se constitui por nossas escolhas, corretas ou não, pesa uma série de variáveis que se colocam diante de nós como possibilidades, pois o sujeito é também produto do meio no qual está inserido.

A escolha da temática deste trabalho, então, se deu pelo contexto no qual estou inserido profissionalmente: a organização escolar, seu clima e cultura, que são partes do processo educacional e que se apresentam como um vasto campo epistemológico de investigação.

Ao vivenciar a escola em suas várias dimensões, é impossível não se envolver no conjunto das situações produzidas em seu cotidiano, o que de certa forma, se coloca como um desafio. Assim, a proposta do trabalho em questão foi a discussão acerca dessa cotidianidade do espaço escolar, sua cultura, seu clima e seus modos de ser, como frisa Certeau (2012), perceber as minúsculas situações da vida e da prática cotidiana.

É com esse olhar minucioso sobre o fazer e o viver, os gestos e ações, como práticas de um cotidiano comum da vida humana, “com sua regularidade, imediatismo e evidência” (Kosik, 1989, p.11) que a pesquisa foi conduzida.

Analisando as práticas sociais na cultura da escola e as possíveis resistências às mudanças em seu espaço, pontuando questões da cultura e do clima escolar, a partir da vivência e experiências do gestor inserido em seu dia a dia.

Além da literatura histórico-sociológica sobre a cultura da escola e da organização escolar, outras áreas de conhecimento foram integradas para a formulação conceitual e teórica do trabalho. Com a necessidade de corroborar as questões levantadas pela pesquisa, optou-se por uma vertente conceitual no campo filosófico com os trabalhos de Agnes Heller (1992) e Karel Kosik (1989).

Justifica-se a escolha desses pensadores porque estes recolocam para o debate e a reflexão, questões que até então não se constituíam como campo de pesquisa na área da educação. São questões pertinentes ao dia a dia da escola que são vistas como secundárias e sem importância epistemológica, pois o cotidiano é um processo pelo qual os sujeitos o vivenciam sem dimensionar ou fazer qualquer inferência mais elaborada, e quando o fazem é a partir de uma representação mistificada. Com a inserção conceitual da filosofia, foi possível debater alguns dos problemas, entre tantos outros, que subsistem no cotidiano escolar.

O cotidiano foi tematizado, tanto por Heller quanto por Kosik, de um modo geral, mas no presente trabalho estes autores foram fundamentais para se compreender a construção das práticas sociais no ambiente escolar. Ambos forneceram as reflexões necessárias para problematizar questões pontuadas no estudo, ou seja, as categorias de resistência e mudança.

A cultura prática-utilitária desenvolvida no cotidiano escolar como algo em si, induz os sujeitos a uma elaboração de consciência superficial desta realidade. Os fenômenos não se revelam pura e simplesmente na rotina do dia a dia, aliás, exatamente o fato de se viver esse cotidiano como se ele fosse a única realidade possível, faz com que as relações sociais, históricas e determinadas, naturalizem-se ao ponto dos fenômenos se apresentarem como a essência elaborada da cotidianidade. Kosik (1989) afirma que a realidade, enquanto totalidade, não deve ser analisada por fora de sua contraditoriedade e multiplicidades de significados, muito menos como princípio abstrato, pois este trata a totalidade como "resíduo" irracional e incompreensível, negando o sentido objetivo dos fatos e obscurecendo-os.

A falta de compreensão do processo histórico social contribui para criar áreas de conflitos permanentes que se espalham por todo ambiente escolar. Isso decorre exatamente pelo fato de que, no espaço da escola, culturas, visões e interesses difusos geram intransigências para se avançar sobre questões que são também de ordem política e ideológica. Com isso, a prática naturalizada recai sobre os indivíduos como verdades absolutas, promovendo radicalismos e ações intempestivas.

A cultura escolar consolidada pelas práticas cotidianas na escola em questão apontava para relações mantidas por aparências, tendo em vista a falta de diálogo transparente entre seus diferentes setores, como por exemplo, entre o corpo docente e membros da equipe gestora.

Com a chegada do gestor em 2010, o que se observou foi que já existia na escola um ambiente consolidado por uma cultura própria, resistente a qualquer intervenção que significasse mudanças. A presença de outro que vem de fora, e que não tem qualquer vínculo com esta realidade, vai enfrentar muita dificuldade, quando for preciso intervir ou produzir ações que altere ou modifiquem o ambiente. Após passadas as expectativas criadas com a chegada do “novo”, o que os sujeitos esperam de quem vai gestar o processo, é que suas ações não sobreponham o que está consolidado pela prática e o fazer cotidianos. Foi diante desse quadro exposto que a pesquisa foi realizada na escola.

O que se passava no interior da escola antes da chegada do atual gestor, eram o conformismo e a acomodação dos que já se encontravam há bastante tempo, pois diante de um clima hostil o que os sujeitos fazem é criar núcleos corporativos para sobreviver. Para não fazer o embate com a equipe gestora, os professores cumpriam as determinações pedagógicas e administrativas como rotina, evitando fazer enfrentamentos ou situações de conflitos que lhes trouxessem algum problema. O que de certa forma inibia-os, trazendo consequências para o processo construtivo da vida escolar.

Uma situação inusitada veio a acontecer no final de dois mil e onze para dois mil e doze: um número significativo de professores pediu remoção da escola para outra unidade de ensino. As causas não foram por questões pessoais, mas advindos do clima escolar existente, o que fez com que um

considerável número de profissionais, mesmo com sede fixa, solicitassem a saída da escola, particularmente os do período da manhã.

Em todo esse processo, o que se percebeu foi a descontinuidade do trabalho. Inicia-se o ano letivo quase na estaca zero; as questões, assim como os problemas recorrentes do ano anterior, precisam ser retomadas novamente, e sem garantias de sua conclusão ao término do ano, porque a rotatividade de professores é grande. Neste aspecto, não existe nenhum suporte na administração pública que gerencie ou minimize tais tensões.

Uma das características marcante no serviço público diz respeito à ausência de mecanismos que deem suporte ao trabalho do gestor ou de qualquer outro segmento, pois não há instrumento que avalie esse trabalho. O gestor, em particular, só é visto quando a escola não atinge as metas e rendimentos que se espera dela.

O esforço investigativo desse trabalho foi o de identificar as possíveis práticas ou elementos que se colocavam no processo como resistentes as mudanças. No entanto, apresentar aqui nomeadamente quem são ou quais são os responsáveis por determinadas práticas sociais no ambiente de trabalho não foi a proposta da pesquisa.

O que se buscou demonstrar é que as práticas viciadas por um fazer acrítico são danosas em qualquer organização, em particular a escolar, visto que o produto do nosso trabalho não se apresenta em forma de objetos, pelo contrário, a escola espelha a micro-organização social, e tem como princípio a formação de sujeitos autônomos para a vida social. Portanto, a identidade de uma organização escolar se faz por ações e atitudes que respeitem as relações intersubjetivas, e, mais do que isso, oportunize iniciativas protagonizadoras.

Não é difícil identificar dentro de uma organização, em sua rotina de trabalho, quais situações são desagregadoras ou são causas. Mas como a proposta da pesquisa não foi investigar ou especificar algum segmento em particular, o que se buscou com a investigação foi refletir teórica e conceitual sobre as práticas sociais escolares em seu cotidiano.

Observou-se que, apesar da escola ser um espaço de formação intelectual e transmissão de uma parte da cultura humana, os sujeitos que nela atuam não conseguem se elevar a um grau de consciência que faça de suas

ações uma práxis transformadora. Pelo contrário, a relação entre teoria e prática não é conjugada como sendo parte de uma mesma ação.

O que se percebe é que há um distanciamento entre a prática comum diária e a elaboração mais reflexiva e crítica das ações. Segundo Vázquez (1968), como o conhecimento progride a partir da relação do homem com o mundo natural, isso lhe coloca níveis de exigências que o faz ampliar seus horizontes, tanto dos problemas como os das soluções. Portanto, é visível de se notar, que o processo histórico social do qual os sujeitos são produtos, tem de fato relação direta com o que fazem e pensam no ambiente de trabalho nos quais estão inseridos.

Como o sujeito do cotidiano está enredado num fazer prático superficial, fica quase impossível superar o mundo da aparência, torna-se assim, refém de uma realidade que não se manifesta em toda sua dimensão. A inserção dos indivíduos na cotidianidade não eleva a condição do sujeito, enquanto sujeito de consciência a um nível mais elaborado da realidade.

Não foi diferente na escola investigada. As práticas cotidianas reprodutoras e irrefletidas da realidade demonstraram-se como entraves para mudanças. Foi o que se verificou quando o gestor propôs ações para alterar e modificar o espaço da escola como um todo, desde aspectos da infraestrutura às questões pedagógicas.

Ainda que as antigas práticas apresentassem resultados negativos para o desenvolvimento da escola, a imersão no cotidiano, manifestada na resistência, inviabilizava muitas vezes um diálogo e construção de consciência mais crítica e complexa da realidade entre os sujeitos. Assim, numa suposta gestão democrática, os resultados eram inviáveis, já que o conforto prevalecia ao confronto, ou seja, a reprodução superficial de práticas é mais “segura e confortável” do que as transformações, que exigem novas posturas e geram insegurança pelos processos e resultados desconhecidos.

Vale a pena chamar à baila uma frase que privilegiadamente ouvi do “Cavaleiro da esperança”, Luiz Carlos Prestes, a caminho do aeroporto de Congonhas em 1988: “a última coisa que muda é a cabeça”. Sem sombra de dúvidas, exigir das pessoas mais do que elas podem compreender é um erro de avaliação, pois todos nós, em níveis diferentes, respondemos a cada

situação no limite e no tamanho da percepção que possuímos da realidade, mas quando existe uma predominância massiva de sujeitos acríticos, reduzidos por uma prática alienante da realidade, o que se pode esperar é um processo lento, conflituoso e resistente para as mudanças.

Podemos considerar com esta pesquisa que o processo escolar, sua cultura e clima, não são produtos do acaso. Os sujeitos históricos são partes de um processo social complexo que não se limita tão somente a representar cotidiana e socialmente a realidade à sua volta. Com seus modos de ser e viver, acabam por reproduzir o cotidiano como forma ideológica do agir humano (KOSIK, 1989).

Se não foi possível esgotar com a pesquisa as dúvidas e inquietações primeiras que suscitaram o trabalho, é inegável que a escola, por sua dinamicidade, está a oferecer variadas possibilidades como campo de investigação epistemológica e, sob diferentes vertentes do conhecimento, se pode abordar o emaranhado de relações existentes no ambiente do universo da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BENITO ESCOLANO, Agustín. Las culturas de la escuela en España. Três cortes historiográficos. **Pro-Posições**, v.16,n.1 (46), p.41-63, jan./abr.2005. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-dossie-benitoae.pdf>. Acesso em: 07/9/2012.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: Nóvoa, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p. 123- 140, 1992.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.). **O Estudo da Escola**. Porto editora, 1996.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **A Invenção do Cotidiano 2. Morar, cozinhar.** Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> . Acesso em: 31 de agosto de 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva.** 3.ed. São Paulo:Cortez,1989.

FULLAN, Michel e HARGREAVES, Andy. **A escola como Organização Aprendiz – Buscando uma educação de qualidade.** Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC,1989.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: Nóvoa, A. (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, p. 141-161, 1992.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia - Que é a Sociologia?** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1993.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção Dialética da História.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/78561822/GRAMSCI-Antonio-Concepcao-dialetica-da-historia>. Acesso em: 02/1/2013.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. **Filosofia, Moral e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, jan./jul., p. 9-44, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradutora Hellen Roballo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. **Gestão Educacional - Uma questão paradigmática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. Livro Primeiro, v. I, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MEIRINHOS, Manuel, OSÓRIO, António. EDUSER: **Revista de educação, Inovação, Investigação em Educação**. vol 2(2), 2010. Disponível em: [bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.pdf](http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 19 de março de 2013.

MONDIN, Batista. **O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica**. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos Revista Científica**. São Paulo.v.7, n.2, p.351-368, jul./dez.2005. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2f13.pdf. Acesso em: 2 de dezembro de 2012.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p.05-23, jan./fev./mar./abril.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: 119-141, 1993. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/775/636. Acesso em: 12 de Março de 2013.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola – A obra em construção** (O poder das práticas cotidianas na transformação da Escola). São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola – produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos - Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.59-72, 1996. Disponível em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/29613_3613.PDF. Acesso em: 04 de maio de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. **Lei Ordinária de Santos/SP, nº 2632/2009 de 13/07/2009**. Autoriza o poder executivo a conceder contribuição

às associações de pais e mestres das unidades municipais de educação, e dá outras providências.

SACRISTÁN GIMENO, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n.49, p.159-174, jan./abr.: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura Escolar em debate - questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projetos de mudança em escolas públicas**. São Paulo: Autores Associados. UESP: ANPAE, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Haroldo da Gama et al. Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ; Montevideu: IPPES, 2008. p. 59-90.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VINÃO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 2. ed. Madrid: Morata, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.