



VANDA APARECIDA DE ARAÚJO

**CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR:
ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO
2019**

VANDA APARECIDA DE ARAÚJO

**CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR:
ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO
2019**

VANDA APARECIDA DE ARAÚJO

**CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR:
ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
(LIPED)

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

SÃO PAULO
2019

Araújo, Vanda Aparecida de.

Construção da cultura escolar: estudo sobre uma escola pública Estadual da cidade de São Paulo. / Vanda Aparecida de Araújo. 2019. 201 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Cultura escolar. 2. Escola cidadã. 3. Gestão democrática. 4. Relação escola/comunidade escolar. 5. Participação.

I. Gomes, Manuel Tavares. II. Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Manuel Tavares Gomes – UNINOVE/SP

Orientador

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP

Titular

Professora Doutora Rosemary Roggero – UNINOVE/SP

Titular

Professora Doutora Soraia Ansara – USP/SP

Titular

Professora Doutor Carlos Giovinazzo – PUC/SP

Titular

Professor Celso Carvalho – UNINOVE/SP

Suplente

Professora Maria Lúcia Vasconcelos – Mackenzie/SP

Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao Deus-Oxalá, que com sua eterna proteção me oportunizou encontrar o caminho da educação, guiada pela sua luz e sabedoria e amparada por todos os santos-orixás que me conduziram para chegar até aqui.

À Família Araújo: irmãs - Vera, Valquíria e Vilma (*in memoriam*), sobrinhos - Roberto e Eduardo, primas, primos, tias, em especial a tia Dorinha, tios, amigos e amigas por terem me apoiado e dividido tantas tarefas que eram tão minhas, principalmente a tarefa de ser mãe.

A minha filha, Gabriela, por entender a minha ausência, mesmo estando de corpo presente. Sempre tinha uma palavra de apoio e um bilhetinho desejando boa sorte e que eu conseguiria realizar esta empreitada.

Aos meus pais Araújo e Diva pela educação investida, dedicação plena, incentivo, amor incondicional e por me fazer conceber que o meu “lugar” seria aquele em que quero chegar.

A minha avó Aurora Maria (*in memoriam*), que esteve comigo, durante toda essa peleja, em todos os momentos em que pensava em esmorecer, me lembrava de sua história. Alfabetizada aos sessenta anos, certa vez perguntei, qual o seu sentimento ao aprender a ler e a escreve ela respondeu: “De que havia sido cega por sessenta anos.”

Ao meu amor Jonathan, ser humano único, parceria para mais de uma história, para mais de uma vida.

Ao Prof. Dr. Manuel Tavares pela dedicação, carinho e por ter acreditado no meu potencial, para o desenvolvimento e concretização desse curso, carinho perpétuo.

Aos Mestres que tiveram o carinho, a temperança e a competência de orientar e acompanhar minha trajetória durante a pesquisa acadêmica, em especial o querido Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos e às queridíssimas Profa. Dra. Soraia Ansara e Profa. Dra Rosemary Roggero minha admiração. Não deixando de agradecer de forma especial o Prof. Dr. Carlos Giovinazzo pela disposição e consideração, minha gratidão.

À equipe escolar, da escola em que fui diretora por 16 anos interruptos , em especial à equipe gestora, as professoras Fernanda, Adriana e Ávila e à minha supervisora, professora Sara, pelo apoio, auxílio e paciência que possibilitou minha dedicação a esse curso.

A todos os atores sociais da equipe escolar da escola estadual que foi nosso objeto de pesquisa, pela colaboração e disponibilidade, gratidão imortalizada.

RESUMO

A pesquisa de doutorado se propôs estudar os fatores internos e externos à escola que contribuem para a construção de uma cultura escolar em função das dinâmicas internas e externas das múltiplas relações estabelecidas entre a escola e a comunidade escolar. O *locus* de pesquisa foi uma instituição educativa da rede pública estadual de São Paulo, inserida num bairro periférico de profunda vulnerabilidade social, características acentuadas pela falta de recursos e pelo descaso do poder público, para além de as crianças e jovens estarem expostos à criminalidade e assediados pelo tráfico de drogas. O objetivo desta pesquisa foi compreender as influências culturais, políticas, econômicas e sociais de ordem interna e externa que possibilitam a construção da cultura da escola, tendo em consideração a implantação de políticas de caráter neoliberal que se instalam, não apenas na educação, mas também nos diversos setores da vida social. A categoria nuclear a partir da qual foram construídas subcategorias, foi cultura escolar. Quanto ao referencial teórico, a abordagem que utilizamos foi o modelo teórico de racionalidade- histórico-dialética. Do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa com o recurso a entrevistas semiestruturadas como instrumento metodológico. Defendemos a tese de que a construção da cultura escolar, se constitui, essencialmente, por meio de referências normativas e culturais, isto é, é a estrutura macro do sistema legal e formal que organiza os sistemas escolares do país. Neste contexto nos inquietamos em como se dá a competência de cada escola produzir o seu modo de ser e de fazer coletivamente, seus hábitos, seus costumes, suas rotinas e rituais que foram enraizados pelos seus atores que, efetivamente, nos remete para a construção da cultura da escola. Os dados coletados a partir das diversas fontes foram submetidos à análise de discurso. As conclusões nos possibilitaram identificar que a partir da crescente expansão de políticas educativas de modelo neoliberal e a pandemia de performatividade tem-se repercutido de forma persuasiva nas formas de funcionamento das escolas, gerando uma visão administrativa gerencialista e universal da cultura escolar, deixando de levar em consideração os aspectos simbólicos das culturas locais que, em princípio, deveriam ser assimilados pela escola. Concebemos por meio dos discursos de nossos sujeitos que a relação entre a escola e a comunidade revela enormes dificuldades pelo fato de a escola considerar que o baixo nível de escolaridade das famílias é impeditivo da assunção de uma participação na vida escolar. Todavia, com relação a cultura da escola, para além de expressar sua identidade, sua especificidade, aquilo que a torna singular, de maneira geral existe um certo consenso em referência ao entendimento de nossos sujeitos, que reconhecem que não há uma outra instituição igual à que estão atrelados, isto é, sua maneira de enfrentar seus próprios desafios, encarar seus problemas, ou seja, a ação efetiva do fazer escolar. A participação dos atores escolares na vida da escola constitui uma dimensão fundamental da cultura da escola. Finalizamos a presente pesquisa apresentando não somente as dificuldades e obstáculos encontrados durante o desenvolvimento da mesma, mas em especial os conhecimentos produzidos e os horizontes para novas pesquisas que poderão surgir a partir desta.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Escola Cidadã; Gestão Democrática; Relação Escola/Comunidade escolar; Participação.

RESUMEM

La pesquisa de doctorado se propuso a estudiar los factores internos y externos a la escuela que contribuyen a la construcción de una cultura escolar en función de las dinámicas internas y externas de las múltiples relaciones establecidas entre escuela y comunidad escolar. El locus de pesquisa fue una institución educativa de la red pública del Estado de São Paulo, ubicada en un barrio periférico de gran vulnerabilidad social, característica fuertemente marcada por la falta de recursos y por el descuido del poder público, además de eso, los niños y jóvenes se mantienen expuestos a la delincuencia y incitados al tráfico de drogas. El objetivo de este estudio fue comprender las influencias culturales, políticas, económicas y sociales de orden interna y externa que aportan la construcción de la cultura de la escuela, llevando en cuenta la aplicación de políticas de carácter neoliberal que se instalan, no solo en la educación, sino también en los diversos sectores de la vida social. La categoría nuclear de la cual fueron construídas subcategorías, fue la cultura escolar. Por lo que se refiere al referencial teórico, el enfoque utilizado fue el modelo teórico de racionalidad - histórico-dialéctico. Desde un punto de vista metodológico, fue utilizado un enfoque cualitativo mediante recurso de encuestas semiestructuradas como instrumento metodológico. Defendimos la tesis de que la construcción de la cultura escolar, se constituye, principalmente, a través de referenciales normativos y culturales, es decir, es la estructura macro del sistema legal y formal que organiza los sistemas educativos del país. De este modo, nos preocupa cómo se da la responsabilidad de cada escuela en producir a su manera y colectivamente sus hábitos, sus costumbres, sus rutinas y rituales que arraigados por los actores, de hecho, nos remite a la construcción de la cultura de la escuela. Los datos recogidos desde las diversas fuentes fueron sometidos al análisis del discurso. Las conclusiones nos aportaron identificar que, con la progresiva propagación de políticas educativas de modelo neoliberal y el empuje a la performatividad, han influido de manera persuasiva el funcionamiento de las escuelas, generando una idea administrativa gerencialista y universal de la cultura escolar, no llevando en cuenta los aspectos simbólicos de las culturas locales que, en principio, deberían ser absorbidos por la escuela. Concebimos por medio de los discursos de nuestros sujetos que la relación entre escuela y la comunidad evidencia inmensas dificultades por el hecho de que la escuela considera que el bajo nivel de escolaridad de las familias sean un desincentivo a la asunción de una participación en la vida escolar. No obstante, respecto a la cultura de la escuela, además de expresar su identidad, su especificidad, aquello que la vuelve singular, de manera general existe un cierto acuerdo en relación al entendimiento de nuestros sujetos, que reconocen que no hay una otra institución igual a que están atraillados, o sea, su manera de hacer frente a los retos, defrontar a los problemas, es decir, la acción efectiva del hacer escolar. La participación de los actores en la vida de la escuela constituye una dimensión fundamental de la cultura de la escuela. Terminamos la presente pesquisa presentando no solo las dificultades y obstáculos encontrados durante el desarrollo del estudio, sino, en especial, los conocimientos producidos y los horizontes para nuevas búsquedas que podrán surgir a partir de esta.

Palabras clave: Cultura Escolar; Escuela Ciudadana; Gestión Democrática; Escuela/ Comunidad Relación con la Comunidad; Participación.

ABSTRACT

The doctoral research has proposed to study which internal and external factors to the school that contributes to the construction of a school culture in accordance with internal and external dynamics of the multiple relationships between school and the school community. The research locus was an educational institution of the state public school network from São Paulo, situated in a peripheral neighborhood with deep social vulnerability, marked characteristics by the lack of resources and the government's indifference apart from the children and young people to be exposed to crime and harassed by drug trafficking. The aim of this research was to analyze and comprehend the cultural influences, economic and social policies by external and internal factors that allow the construction of a school culture, taking into the implementation of neoliberal character polices that are taking hold not only in education, but also in many sectors of social life. The main category from which was made subcategories was school culture. About the theoretical background, the approach taken was the theoretical model of the historical-dialectic rationality. From the methodological point of view was used a qualitative approach with the use of semi-structured interviews as methodological instrument. We defend the thesis which the construction of the school culture is made, essentially, by means of cultural and normative references, in other words, it's the macro structure of the formal legal system which organize school education system in the country. In this context we concern how the competence of each school producing your own way of being and acting collectively, their habits, their own customs and rituals which was rooted by their actors that bring us back to the construction of the school culture. The data collected from many sources were submitted to discourses analysis. The conclusions enable us to identify that from the growing expansion of the neoliberal model's educational polices and the pandemic performativity has impacted persuasively on the ways of the school functioning and creating a managerial administrative vision and universal from the school culture not considering the symbolic aspects of local cultures that, firstly, should be assimilated by school. We designed by mean of our subject speech which the relationship between school and community shows huge problems over the fact that school consider the low educational level of the families is a prevent of the assumption of a participation in the school life. However, in relation to school culture, apart from convey your identity, your specificity, what makes it singular, generally there is a certain consensus in reference to the understanding of our subjects those who know that there is not another institution as it is linked, it means, the way to confront their own future challenges, facing the problems, in other words, the effective action for school. The participation of the school stakeholders in the school life constitutes a fundamental dimension of school culture. We finished the present study presenting not only on difficulties or obstacles encountered during this development, but in special the knowledge generated and the horizons for further research that may arise from this one.

Key words: School Culture; Citizen School; Democratic Management; School Relationship/School Community; Participation.

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho de Escola
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
MMR	Método de Melhoria de Resultado

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição Percentual das Famílias, por tipo de Arranjo Familiar	56
Tabela 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa	92
Tabela 3: Formação discursiva - Autonomia.....	107
Tabela 4: Formação discursiva – Escola Cidadã.....	111
Tabela 5: Formação discursiva - Relação Escola-Comunidade	116
Tabela 6: Formação discursiva – Participação na construção do projeto político pedagógico	120
Tabela 7: Formação discursiva- Gestão democrática.....	124
Tabela 8: Formação discursiva- Cultura Escolar.....	129
Tabela 9: Formação discursiva- Cultura da escola.....	133

Ainda Assim Eu Me Levanto – (“Still I Rise”)

Você pode me inscrever na História
Com as mentiras amargas que contar,
Você pode me arrastar no pó
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.
Minha elegância o perturba?
Por que você afunda no pesar?
Porque eu ando como se eu tivesse poços de petróleo
Jorrando em minha sala de estar.
Assim como lua e o sol,
Com a certeza das ondas do mar
Como se ergue a esperança
Ainda assim, vou me levantar
Você queria me ver abatida?
Cabeça baixa, olhar caído?
Ombros curvados com lágrimas
Com a alma a gritar enfraquecida?
Minha altivez o ofende?
Não leve isso tão a mal,
Porque eu rio como se eu tivesse
Minas de ouro no meu quintal.
Você pode me fuzilar com suas palavras,
E me cortar com o seu olhar
Você pode me matar com o seu ódio,
Mas assim, como o ar, eu vou me levantar
A minha sensualidade o aborrece?
E você, surpreso, se admira,
Ao me ver dançar como se tivesse,
Diamantes na altura da virilha?
Das chochas dessa História escandalosa
Eu me levanto
Acima de um passado que está enraizado na dor
Eu me levanto
Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto,
Indo e vindo contra as marés, eu me levanto.
Deixando para trás noites de terror e medo
Eu me levanto
Em uma madrugada que é maravilhosamente clara
Eu me levanto
Trazendo os dons que meus ancestrais deram,
Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos.
Eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto!

Maya Angelou

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA SOBRE CULTURA ESCOLAR	28
1. REVISÃO DA LITERATURA: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA ..	28
1.1. Estado da Arte	32
1.2. Tessituras preliminares para a construção do objeto de pesquisa: a construção de uma cultura escolar de participação	36
1.3. Referencial Teórico	40
1.3.1. Problematizando o conceito de cultura escolar e sua capacidade heurística para abrir a “caixa preta da escola”	41
1.3.2. Escola e Comunidade Escolar: O desafio de construir uma escola igualitária em parceria	46
1.3.3. Legislação brasileira: aportes para a construção de uma cultura escolar de participação	51
1.3.4. Abordagem dos documentos legais da educação brasileira.....	53
1.3.5. Os caminhos para a elaboração de uma cultura da escola de participação.....	55
1.3.6. Escola Cidadã – perspectiva crítica para a (re) construção de uma cultura escolar democrática, autônoma e de participação ativa	61
1.4. Organizações escolares e suas culturas distintas	70
1.4.1. Pressupostos básicos.....	70
1.4.2. As culturas de escola perante uma ordem de políticas educativas neoliberais.....	75
1.4.3. As culturas de escola diante a uma diretriz de políticas educativas de ascendência gerencialista	81
1.4.4. Políticas educativas de modelo neoliberal com tendência gerencialista e a pandemia da performatividade nas escolas brasileiras	82
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	86

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	86
2.1. Tipo de pesquisa: abordagem qualitativa	87
2.2. Instrumentos de pesquisa.....	89
2.3. Sujeitos de pesquisa.....	90
2.4. Caracterização dos sujeitos de pesquisa	90
2.5. Técnica de análise de dados.....	92
2.6. Técnica de análise de discurso.....	93
2.7. Locus da pesquisa	95
2.8. Histórico	95
2.9. Aspectos físicos e geográficos.....	96
2.10. Modalidades de ensino	96
2.11. Regimento da escola.....	99
2.12. A APM e a relação com a escola.....	100
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS OBTIDO	104
3. CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO DAS ENTREVISTAS	104
3.1. Saberes necessários à construção da autonomia.....	105
3.2. Escola cidadã	109
3.3. Relação escola-comunidade	114
3.4. Participação na construção do projeto político pedagógico	119
3.5. Gestão democrática.....	123
3.6. Cultura escolar.....	128
3.6.1. Cultura da escola	131
3.7. A concepção de escola autônoma, democrática e de participação ativa: por meio do olhar dos nossos sujeitos.....	135
3.7.1. Quatro palavras que significam para os sujeitos uma escola autônoma, democrática e de participação ativa: Quadro número (10).....	135

3.7.3. Análise crítica.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A	156
REVISÃO DA LITERATURA	156
APÊNDICE B.....	159
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	159
APÊNDICE C	160
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	160
APÊNDICE D	161
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	161
APÊNDICE E.....	163
PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	163
Anexo A	198
Anexo B.....	199
Anexo C	200
Anexo D	201

APRESENTAÇÃO

Aos cinquenta anos de idade, integrante da família Araújo, isto é, do Araújo metalúrgico aposentado, militante político e líder comunitário e da Diva, empregada doméstica aposentada, companheira inabalável, matriarca severa e ao mesmo instante doce como os quitutes de sua terra, o estado de Minas gerais. Uma família constituída, em sua maioria absoluta, por mulheres, a terceira de um grupo de quatro filhas, sendo mãe de Gabriela, que hoje conta com 16 anos de idade. Com vinte e nove anos de vivência e resistência no universo escolar, diretora de escola durante 23 anos, mestre em educação e, atualmente, concluindo o curso de doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho, na linha de pesquisa Políticas Educacionais (LIPED). Nesse contexto histórico, inúmeras razões me moveram a escolher o objeto de pesquisa “A construção da cultura escolar numa instituição educativa da rede pública da cidade de São Paulo”, estando, sem dúvida alguma, imbricado na minha experiência na área do magistério. Ao longo desses anos tenho trabalhado como educadora e participado como uma das atrizes na educação na escola pública do estado de São Paulo, contribuindo para a definição das estratégias e procedimentos metodológicos que nos permitam intervir em contexto social tão complexo, como acontece na realidade das escolas públicas paulistanas, tarefa bastante complexa e delicada e, por conseguinte, extremamente significativa. Nessa trajetória, no ano de 2015, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), na linha de pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT). Esse retorno foi a oportunidade de aprofundar os estudos acadêmicos e, ao mesmo tempo, viabilizar uma retomada de esperança e reflexão sobre minha prática sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares. Na dissertação de mestrado investigamos os obstáculos à construção de uma escola cidadã, sobretudo no que diz respeito à relação entre escola e família numa escola pública estadual inserida num bairro periférico da cidade de São Paulo e de profunda vulnerabilidade social, características acentuadas pelos graves problemas sociais e econômicos e pelo descaso do poder público. Concluímos, nesse estudo, que a relação entre a escola e a família se constitui de forma verticalizada, herança de uma cultura política oligárquica e autoritária construída ao longo de nossa história. Identificamos que, para os atores sociais que trabalham no interior do universo escolar, em especial na visão do gestor, as famílias precisam ser tuteladas. As escolas públicas continuam funcionando encerradas em si próprias e as famílias, por sua baixa escolaridade, são

consideradas, por parte do grupo dirigente, incapazes de determinar/condicionar as decisões políticas da escola, mesmo que o seu parecer possa servir para validar as decisões tomadas. Diante do exposto, encontrei muitos obstáculos que impedem uma relação de parceria entre escola e família tendo em vista a promoção/construção de uma escola cidadã, isto é, uma escola em que os direitos e deveres sejam cumpridos, usufruídos e compartilhados por todos os atores sociais envolvidos no seu cotidiano, uma escola em que professores, gestores, funcionários e famílias lutem pela permanência e sucesso dos estudantes e tenham por ela um sentimento de pertencimento. Partindo desse cenário e dispondo de algum acúmulo teórico relativamente à educação em cidadania, a presente pesquisa de doutorado está situada nessa mesma linha de abordagem, agora, no entanto, propõe o foco fundamentalmente, para a análise da relação dialógica entre os outros atores que fazem parte da comunidade escolar tendo em vista a construção de uma cultura escolar participativa e o conhecimento do modo como se configuram as regras, valores, crenças e ideologias que foram sedimentadas historicamente no universo escolar e que, naturalmente, contribuem para a construção da cultura da escola.

A partir desse histórico e da conjuntura atual, em que temos a oportunidade de manter um contato direto com essa realidade escolar bastante desafiante, consideramos relevante a inserção de um outro olhar para a instituição escolar, isto é, de um trabalho de pesquisa que pudesse analisar as influências de ordem interna e externa que possibilitam a construção de uma cultura escolar de participação.

O fato de a escola, universo e locus desta pesquisa, apresentar evidentes problemas socioeconômicos acentuados pela ausência de políticas verdadeiramente democráticas tendentes à inclusão das populações mais vulneráveis, contribuíram para que nos deparássemos com muitos questionamentos, principalmente no que diz respeito às concepções da comunidade escolar e dos atores sociais sobre a construção de uma cultura escolar, considerando a realidade complexa e multifacetada de uma instituição educativa.

Torres (2008, p. 62), declara:

Nessa óptica, a questão nuclear não será a de saber se a organização tem ou não uma cultura, estritamente no sentido integrador do termo, mas, sobretudo, de conseguir identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível de desenvolvimento estratégico, designadamente ao nível das (micros) políticas e das práticas quotidianamente postas em marcha nos mais diversos contextos de interações social.

A mesma autora relata que, dificilmente, encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a instituição escola, um espaço onde o trabalho humano recebe todo o sentido antropológico.

Segundo Lück (2011), a cultura organizacional escolar corresponde ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças, manifestações do senso comum ou manifestada pelo conteúdo que é passado de uns para os outros mediante contato pessoal direto, por comportamentos, atitudes, discursos, relatos de histórias, de forma implícita e comumente sem consciência por quem a passa e por quem a recebe.

Concebemos que os desafios encontrados nessa realidade despertaram uma profunda inquietação, sobretudo no que tange às dificuldades encontradas de tornar os saberes escolares mediadores da educação em cidadania. Tal inquietação nos levou ao desenvolvimento do presente trabalho visando sinalizar caminhos que possam promover a construção de relações de urbanidade na *comunidade escolar*¹, isto é, entre os *atores sociais*² e os demais sujeitos do entorno da escola, envolvidos num projeto comum de educação pública, laica e gratuita.

O nosso ponto de partida é, por isso, não apenas a nossa experiência profissional e de vida, mas, também, o contexto social em que exercemos nossa profissão. O modo de olhar está, assim, permeado por contextos sociais, econômicos e culturais bem específicos e pela interferência desses fatores na nossa subjetividade. Nenhuma pesquisa é neutra e esta resulta, também, do nosso compromisso político com a educação e da nossa luta por uma escola pública verdadeiramente inclusiva e democrática. Na linha de Badia (2005, p. 98), também pensamos que é o lugar de onde partimos que determina e, muitas vezes condiciona o nosso olhar: “é aquilo de que se parte e não se questiona porque tudo que vai ser dito só pode ser dito a partir daí. É o referencial que determina o modo de olhar.”

Nesse sentido, buscamos elucidar os fatores de ordem externa (administração central e comunidade escolar) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, convívios, tradições e outros) que sinalizem as possibilidades de repensar o desenvolvimento da construção de uma cultura da escola, retomando a ideia de escola como

¹ *Comunidade escolar*: Propomos em nossa pesquisa, que o presente conceito envolva além dos atores sociais (professor (a), alunos (as), funcionário (a), gestor (a) escolar, coordenador (a) e famílias), Associação de Pais e Mestres (APM); Conselho de Escola (CE); cidadãos prestadores de serviços, instituições auxiliares do entorno da escola –Organizações (ONGs); Posto de Saúde – UBS, Subprefeitura, Conselho Tutelar, Empresas Parceiras e Polícia Militar (PM) – Ronda Escolar, fazendo uma referência ao conceito “Comunidade Educativa” utilizado em Portugal.

² Atores sociais: Diretores, coordenadores, professores, país, alunos, etc.(LIBÂNEO ,2001)

entreposto cultural. (TORRES, 2004), como professora, compromissada com a realidade educacional, cremos que a escola pública pode ser diferente, mais atrativa, mais enraizada nas comunidades e nas suas culturas, mais participativa e democrática. *I have this dream!*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco analisar a construção da cultura da escola numa instituição educativa da rede pública estadual da cidade de São Paulo inserida num bairro periférico de profunda vulnerabilidade social, característica acentuada pela falta de recursos que evidencia o descaso do poder público. A referida instituição recebe alunos de famílias numerosas, em grande parte constituídas por arranjo domiciliar monoparental feminino, oriundas de diversas localidades do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros.

Diante do exposto, os procedimentos metodológicos que permitem a pesquisa num contexto social tão complexo nos parece uma tarefa bastante delicada mas, consideramos que a sua operatividade e a consequente coleta de dados serão, depois de analisados e interpretados, de enorme relevância educativa e social. Entretanto, o desafio deste trabalho está na busca de novos referenciais teóricos que nos possibilitam interpretar o universo escolar, “por considerarmos a realidade escolar socialmente construída no *devir* histórico e, portanto, em permanente estado de reconfiguração cultural.” (TORRES, 2008, p.59)

Segundo a mesma autora, apesar do desenvolvimento de vários trabalhos de investigação sobre a realidade escolar, na verdade ainda não dispomos de um capital de conhecimentos científicos amplo e diversificado que nos permita retirar conclusões sólidas e definitivar sobre os múltiplos significados das práticas e dinâmicas escolares. Assim, como refere Silva (2006, p.202) “Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam.”

Dentre as numerosas razões que nos moveram à escolha desse objeto de pesquisa, não temos dúvidas de que a mais relevante tenha sido contar com quase três décadas trabalhando como educadora e participante ativa do processo educativo, como professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora de escola, no sistema público estadual de educação na cidade de São Paulo. Como refere Paulo Freire (2001, p.49), valorizando os saberes adquiridos pela experiência, “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.”

Partindo de um histórico e dos contextos atuais, em que mantemos contato direto com a realidade desafiadora que caracteriza a escola pública estadual de São Paulo, essa pesquisa buscou sinalizar os fatores que contribuem para a construção de uma cultura da escola que passa pelo cotidiano da instituição, desde as atividades da sala de aula ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações que permeiam a *comunidade escolar* e a sua vida em comum.

Segundo Araújo (2015), observa-se que a *cultura* se especifica pelo qualificativo adjetivado *escolar*, ou seja, a escola compartilha de uma cultura, que, por sua vez, seria denominada por escolar, posto que está envolvida com aquilo que ela faz acontecer internamente, bem como o que ela significa para a sociedade e para a cultura. “A cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.” (JÚLIA, 2001, p.10).

Nesse contexto, escolhemos uma questão nuclear que norteou o nosso trabalho: Quais os fatores de ordem externa (administração central, comunidade escolar) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, convívios, tradições e outros) possibilitam o desenvolvimento da construção da cultura da escola? E como questão derivante: De que modo os participantes do processo educativo se envolvem na construção da cultura da escola?

De acordo com o que concebemos, defendemos a tese de que a construção da cultura escolar, se constitui, essencialmente, por meio de referências normativas e culturais, isto é, é a estrutura macro do sistema legal e formal que organiza os sistemas escolares do país. “A cultura escolar pressupõe uma relação de continuidade entre as orientações normativas e culturais e os contextos de ação concretos.” (TORRES, 2013, p. 57). Por conseguinte se pretendemos falar de cultura escolar como assevera Barroso (2012), não podemos ficar atrelados apenas ao nível macro do sistema, mas temos que adentrar o interior das escolas “concretas” para detectar as suas especificidades e o campo de determinações que resulta das práticas dos seus atores. É nesse contexto que nos inquieta como se dá a competência de cada escola produzir o seu modo de ser e de fazer coletivamente, seus hábitos, seus costumes, suas rotinas e rituais que foram enraizados pelos seus atores que, efetivamente, nos remete para a construção da cultura da escola. Torres (2013), assevera que ambos os conceitos são constitutivos da realidade escolar, estando intrinsecamente ligados: os contextos estruturais formalizados (cultura escolar) são

objeto de recriação quotidiana a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida (cultura organizacional escolar).

A partir dessas questões, surgiram algumas conjecturas que, ao longo da pesquisa, pretendemos confirmar. Popper (1980, p. 14) destaca que a observação é sempre seletiva: exige um objeto, uma tarefa definida, um ponto de vista, um interesse especial, um problema. “Para descrevê-la é preciso empregar uma linguagem apropriada, implicando similaridade e classificação - que, por sua vez, implicam interesses, pontos de vista e problemas.” Seguindo Popper no aspecto referido, e dado que o nosso trabalho assumirá, preferencialmente, uma dimensão qualitativa, de análise e compreensão da cultura da escola, assumimos o conceito de conjectura, e não o de hipótese, pelo fato de não pretendermos estabelecer relações quantificáveis entre variáveis, o que só seria possível a partir de uma abordagem quantitativa, que não é o caso desta pesquisa.

O objetivo do presente estudo foi compreender as influências culturais, sociais, políticas, ideológicas e econômicas, de ordem interna e externa que possibilitam a construção da cultura da escola. Tendo como objetivo específico analisar as dimensões da cultura da escola a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Num momento em que a implantação de políticas neoliberais tende a se instalar nos mais diferentes setores da vida social, “o estudo de uma instituição escolar centrado no seu patrimônio simbólico e cultural pode constituir um desafio à interpelação da democracia como valor humano fundamental” (TORRES, 2008, p. 66) e como uma forma de resistência à tentativa de imposição de uma cultura global uniformizante e de transformação da educação num serviço de mercado.

Entendendo o universo e *locus* desta pesquisa como um lugar de enunciação e produção de conhecimentos, sinalizado por continuidades e rupturas em meio a diversas conjunturas sociais, políticas, ideológicas que caracterizam a dinâmica de uma instituição educativa, precisamos aprofundar a substantiva contribuição que possa dar para os nossos estudos. Considerando os trabalhos realizados no âmbito da temática e objeto de pesquisa que nos ocupam, concordamos com Faria Filho (2004, p. 154) ao referir que “devemos também reconhecer que temos sido muito tímidos na explicação dos trabalhos no campo da história da educação e da cultura escolar.”

As subcategorias discutidas nesta pesquisa, quer do ponto de vista da fundamentação teórica, quer, posteriormente, como fazendo parte das formações discursivas são: Autonomia, Escola-Cidadã, Gestão Democrática, Participação, Relação Escola-Comunidade. A categoria

nuclear a partir da qual as subcategorias derivam é Cultura Escolar porque pensamos que todas elas estão implicadas e contribuem para a construção de uma cultura escolar específica.

Do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem de caráter qualitativo, entendendo que para nosso objeto de pesquisa ela nos permitiu uma maior profundidade em termos de compreensão do objeto de pesquisa. Acreditamos que a utilização de abordagem de caráter qualitativo contribui para uma melhor compreensão do objeto “cultura da escola”, dimensão que nos é dada pela análise qualitativa dos dados. Temos consciência de que a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilitaria ampliar a obtenção de resultados investigativos, e trazer ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação. Todavia, por razões que se prendem, fundamentalmente, ao tempo disponível, vemo-nos impedidos de aplicar essa abordagem mista. Assim, para a fundamentação metodológica seguimos as orientações dos seguintes autores: Pedro Demo (1985), Antonio Joaquim Severino (2015) e Manuel Tavares (2015).

Quanto ao referencial teórico, a abordagem que utilizamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa se fundamentou no modelo teórico-epistemológico ou de racionalidade materialista histórico-dialética, uma perspectiva histórica e filosófica que emergiu no século XIX em oposição ao idealismo alemão, tendo como seus mais ilustres representantes Marx e Engels. Como descreve Tavares (2015, p.3):

No entanto, o modo como Hegel perspectiva o movimento dialético, enclausurado no espírito (Ideia, consciência, pensamento) não serve para explicar o desenvolvimento da realidade material. (...) A dialética marxista traz consigo uma proposta revolucionária, de transformação da realidade por intermédio da procura das contradições internas e da sua superação/eliminação. A contradição é o motor da realidade, o motor da História e os processos dialéticos apresentam-se sempre de um modo aberto, inacabado: as sínteses que se alcançam nunca serão perfeitas (não era assim que pensava Hegel) e as contradições são-lhe imanentes, vão-se manifestando e geram novas sínteses da realidade.

Partimos do pressuposto de que as ações do homem em sociedade são reflexos de um processo histórico que se desenvolve ao longo do tempo e que, ao abordarmos a cultura escolar, ela poderá ser o resultado de conflitualidades entre os agentes e atores educativos, tendo em consideração o contexto social em que a escola se situa e as contradições materiais e sociais geradoras de crises, desenvolvimento e progresso. O homem não vive apenas sua própria individualidade, mas interagindo em sociedade e com a natureza. O ser humano é um ser histórico e social, inserido em contextos sociais que, até certo ponto, determinam o seu modo de pensar, agir, sentir e ser. Como afirma Marx (1983, p.32) na obra *Ideologia Alemã*, “não é a

consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência.” Uma concepção materialista e dialética da realidade, aplicada ao objeto de pesquisa que nos ocupa, significa que a escola se constrói, permanentemente, numa dinâmica dialética derivada das contradições que ocorrem no seio da *comunidade escolar* e das expectativas que, permanentemente, a sociedade tem em relação às funções da escola. A realidade, contextualmente considerada e vivida, define e redefine o papel da escola, as funções docentes, o lugar da família e de outras entidades que fazem parte da comunidade, o sucesso dos estudantes e as respostas que a escola consegue dar às exigências da comunidade e das políticas públicas definidas para a área da educação. Nessa trama dialética se constrói a identidade da escola e a sua cultura.

Do ponto de vista histórico, fundamentamos nossa pesquisa em Dermeval Saviani (1987; 2008; 2014), um dos mais renomados educadores do nosso país. Saviani é o fomentador da teoria histórico-crítica, que também é conhecida como crítico-social dos conteúdos, cujo objetivo principal e cultural é a transmissão de conhecimentos significativos que contribuam para a inclusão social do educando.

Um referencial importante neste estudo é Paulo Freire (1921-1997) e a sua perspectiva crítica sobre a realidade histórico-social e educativa. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o educando, isto é, levá-lo a entender sua situação de oprimido e agir em favor da própria emancipação e libertação. Isso significa que a escola tem uma função formativa e cultural, aprofundando o processo de conscientização crítica, tendo em vista a emancipação e a libertação do ser humano. “A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.” (FREIRE, 1987, p. 52)

Por sua vez, João Barroso (1996), professor catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, faz uma apreciação acerca do universo escolar como organização de competências, para o desenvolvimento de uma cultura de participação da escola, defende que a participação precisa passar da esfera do dever para o campo do direito, especialmente nas escolas públicas. Por sua vez, para Nóvoa (1992; 2007, 2012), catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, ex-presidente da Associação Internacional de História da Educação e, atualmente, embaixador de Portugal na UNESCO, a escola é uma instituição que trabalha com a cultura, como produtora e transmissora de cultura. E assevera:

Quando perguntaram ao filósofo francês Olivier Reboul (1925-1992) o que deve ser ensinado nas escolas, ele respondeu citando o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903): "Tudo que une e tudo que liberta". O que une são as raízes. O que liberta é o mundo. O que une são as culturas a que pertencemos. O que liberta são as ciências e as outras culturas. O que une são as tradições. O que liberta é o conhecimento sobre outras realidades. Sempre que perdemos a segunda dimensão ou a deixamos de lado propositalmente, confinamos as crianças em espaços coerentes, porém muito mais pobres. (NÓVOA, 2012, p.21)

Tradições, conhecimentos, culturas a que pertencemos nos unem e libertam, nos enriquecem e nos emancipam. O empobrecimento da escola e de nós mesmos, individual e coletivamente está no esquecimento do que nos une e nos liberta. É isso, afinal, que faz parte da cultura de uma escola.

Leonor Torres (2004; 2008; 2013), pesquisadora portuguesa, docente e investigadora no Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho desde 1991, tem desenvolvido vários trabalhos de investigação no domínio da sociologia das organizações educativas, privilegiando as problemáticas da cultura organizacional escolar e das políticas e práticas de formação em contexto de trabalho.

Por fim, a escolha dos autores supracitados ocorreu em decorrência das suas manifestações teóricas convergirem com uma perspectiva histórico -filosófica crítica e dialética, como modelo e enfoque epistemológicos de abordagem e compreensão da realidade social e histórica.

Este trabalho está estruturado em três grandes capítulos. O primeiro, constituído por seis subcapítulos, orienta-se pela pesquisa bibliográfica, consistindo numa revisão preliminar da literatura relacionada à nossa pesquisa e na estruturação do estado da arte, procura explicar a relevância de cultura escolar nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras, bem como as tessituras preliminares para a construção do objeto de pesquisa: a problematização do conceito de cultura escolar, considerando sua capacidade heurística para abrir a “caixa preta”³ do universo escolar; o desafio da escola em consonância com a *comunidade escolar* para a construção da cultura da escola. Abordaremos a legislação brasileira, realizando um levantamento da regulação estatal que focaliza a articulação entre as instituições escola e família. Nessa esteira, traçamos um mapeamento dos documentos legais da educação brasileira buscando identificar alguns elementos que possam contribuir para responder à questão nuclear que norteia esta pesquisa: Quais os fatores de ordem externa

³ Expressão de VIÑAO FRAGO, A. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madri: Morata, 2006

(administração central, comunidade escolar e comunidade educativa) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, convívios, tradições e outros) que intervêm no desenvolvimento da cultura escolar, tendo em vista uma escola cidadã numa perspectiva crítica de (re) construção de uma cultura escolar democrática, autônoma e de participação ativa.

Ainda no primeiro capítulo, fizemos uma discussão sobre as instituições escolares e suas culturas distintas, partindo da hipótese de que as instituições escolares assimilam, em menor ou maior dimensão, certas particularidades na sua maneira de significar-se. Essa dimensão do texto está dividida em três subtítulos versando sobre seus pressupostos básicos por meio das pesquisas da autora Leonor Torres, com uma interpelação sobre culturas de escola perante uma ordem de políticas educativas neoliberais, e também sobre as culturas de escola diante de uma diretriz de políticas educativas de ascendência gerencialista, assim como sinalizamos as políticas educativas de modelo neoliberal com tendências gerencialistas e a pandemia de performatividade presente nas escolas brasileiras.

No segundo capítulo, tratamos do percurso metodológico da pesquisa, mostrando suas abordagens, o que implica a utilização de instrumentos, técnicas e procedimentos metodológicos de pesquisa ajustados ao objeto, aos objetivos e aos fundamentos teóricos da própria metodologia de abordagem. Referimos que, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos a abordagem de caráter qualitativo, que nos permitiu uma maior profundidade e em termos de interpretação e compreensão de determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos sujeitos envolvidos nesse trabalho investigativo. Ainda nesse capítulo apresentamos o instrumento de pesquisa que foi utilizado, a entrevista semi-estruturada, com a caracterização dos sujeitos representantes da comunidade escolar e demais sujeitos de pesquisa, assim tal como a justificação da técnica de análise de dados que foi feita por meio da técnica de Análise de discurso, na perspectiva de Fairclough. Numa abordagem inovadora da teoria de Fairclough (2001) que propõe examinar em profundidade, não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social. E cruzamos esta abordagem com as análises discursivas de Michel Foucault por meio da obra, *A ordem do discurso* (1996). Finalizamos esse capítulo retratando o *locus* da pesquisa: seu histórico; aspectos físicos e geográficos; seu modelo de ensino; conhecimento do seu Regimento e da Associação de Pais e Mestres e sua relação com a escola.

No terceiro e último capítulo, analisamos os discursos de nossos sujeitos, tendo como base a questão nuclear que vem norteando nosso trabalho: Quais os fatores de ordem externa

(administração central, comunidade escolar e comunidade educativa) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, tradições e outros) que possibilitam o desenvolvimento da cultura da escola? Na pesquisa empírica aplicamos um roteiro de entrevista (Apêndice B e C) aos sujeitos envolvidos com o universo escolar, dos atores que constituem a comunidade: gestor, professor coordenador pedagógico, professores, funcionário, pais/responsáveis integrantes da APM e CE, líder comunitário e o gerente da unidade básica de saúde do bairro onde o *locus* da pesquisa está inserida. Para a análise das entrevistas, utilizamos a técnica de análise de discurso, tendo por objetivo desvelar de nossos sujeitos o seu entendimento sobre como declara Barroso (2012), por um lado, a própria forma escolar de educação “cultura escolar” e, por outro, com a cultura organizacional da escola, tendo em vista uma escola cidadã numa perspectiva crítica de (re) construção de uma cultura escolar democrática, autônoma e de participação ativa.

CAPÍTULO I – PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA SOBRE CULTURA ESCOLAR

1. REVISÃO DA LITERATURA: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA

A revisão da literatura é imprescindível para a elaboração de um rigoroso trabalho científico, dado que constitui o suposto de qualquer pesquisa acadêmica. É necessário que o pesquisador tenha consciência da sua importância para a qualidade da pesquisa que pretende desenvolver. A produção do conhecimento em qualquer domínio exige que se conheça o que foi produzido por outros pesquisadores, para além de tomar conhecimento dos autores que constituem as principais referências teóricas na temática e, especificamente, no objeto de pesquisa. A revisão da literatura permite, ainda, uma apropriação das principais categorias de análise, das abordagens teórico-metodológicas mais frequentes e das técnicas de análise de dados.

Na produção de um trabalho científico é necessário, em primeiro lugar, delimitar o objeto de pesquisa, enunciar o problema e uma questão de pesquisa que orientará todo o trabalho de produção do conhecimento. Toda a ciência começa com um problema que a pesquisa visa solucionar. Não há, como referia Aristóteles, ciência de evidências. A revisão da literatura traz condições teóricas e metodológicas para avançar com rigor na pesquisa científica. É, para além do que referimos, o fundamento da construção do estado da arte.

Na revisão da literatura, por meio de ferramenta de busca eletrônica avançada no *Google Acadêmico*; Scielo; CAPES; Redalyc e Scopus, utilizando o descritor “Cultura Escolar”, encontramos uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, assim como cerca de 35 artigos que se relacionam com a nossa pesquisa, tendo em vista as categorias de análise como referência teórica: autonomia, escola-cidadã, gestão democrática, participação, relação escola-comunidade. A macro categoria foi cultura escolar, numa periodização de 5 a 10 anos, salvo alguns documentos que fogem a esse tempo de periodização, porém apresentam grande relevância para nosso trabalho.

Nadal (2007), em sua tese de doutorado, focaliza a cultura escolar articulando a perspectiva institucional e cultural, as quais a configuraram como realidade multidimensional, dialética e em constante movimento. Seu referencial teórico foi fundamentado em Foucault (1979, 1987 e 1996), Castoriadis (1982), Lourau (1996), Ball (1996) e Vinão Frago (1995, 1998 e 2005). Traz como questão de pesquisa: Quais os elementos (instituídos e instituintes) da cultura escolar de escolas de ensino fundamental, segundo segmento, da rede pública estadual

de ensino de Ponta Grossa? E como objetivo: Conhecer os fatores que levaram ao estabelecimento da cultura da escola. Objetivando construir referenciais que sustentassem o desvelamento da cultura escolar, o conhecimento e compreensão da cultura das escolas públicas de educação básica e a formulação de propostas voltadas a contribuir com transformação da cultura existente, tornando-a mais próxima dos atuais desafios da educação contemporânea. A investigação desenvolveu-se numa perspectiva quali-quantitativa e referenciou teoricamente nos estudos culturais; abrangeu pesquisa bibliográfica, observação participante, análise documental e entrevistas em duas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública estadual em Ponta Grossa, Paraná. Os dados coletados apontaram, para a atuação instituinte das escolas face às políticas advindas do Estado, acatando-as parcialmente, atribuindo-lhes caráter formal, flexibilizando-as ou até mesmo negando-as. A autora ressalta que as escolas demonstram criar seus próprios mecanismos de gestão do trabalho pedagógico, produzindo estilos particulares de relacionar-se com os resultados educacionais e as questões pedagógicas. Todavia, alerta que tais mecanismos têm levado as escolas a se manterem relativamente fechadas em relação ao contexto social e às mudanças que elas mesmas reconhecem necessárias em sua comunidade local, “bem como a utilizarem estratégias para a resolução de problemas e modalidades de comunicação que dificultam seu autoconhecimento, reflexão sobre prática e, conseqüentemente, transformação.” (NADAL, 2007, p.8). As categorias de análise foram as seguintes: Escola, Instituição, Cultura escolar e Movimentos instituintes. Na conclusão de seu trabalho, considerou o autor que as condições de trabalho e a cultura docente, a fixidez estrutural de elementos como o tempo e os espaços escolares, trazidas pelas políticas e naturalizadas pelas escolas, e a ausência de processos consistentes de formação continuada, capazes de fazer revelar os sentidos existentes e a epistemologias da prática escolar, são fatores fortemente impeditivos da transformação da instituição escolar.

A pesquisa de mestrado de Trincão (2011) sobre o clima da escola, organização e liderança na perspectiva dos alunos foi desenvolvida a partir das teorias clássicas das organizações que sofreram a sua primeira e grande influência com a teoria das relações humanas. O trabalho teve como objetivo de pesquisa: Avaliar o clima da escola e a sua relação com o tipo de organização e lideranças escolares, do Concelho de Torres Novas, do Distrito de Santarém, Portugal, e o objeto de pesquisa foi o clima da escola, organização e liderança. Sua questão de pesquisa foi: Qual a opinião dos alunos acerca do clima da sua escola e de que modo ela coincide com a opinião do Director e da Presidente do Conselho Geral? O trabalho apoiou-se nas teorias clássicas das organizações e na opinião de autores como: Payne e Pugh (1976);

Elias (2008); Brunet (1992); Dias (2007), Fernández e Gutiérrez (1996); Revez (2004); Bogdan e Biklen (2010). As categorias de análise trabalhadas foram: Clima da Escola, Organização e Liderança. A pesquisadora optou por uma abordagem associada dos paradigmas qualitativos e quantitativos, tendo em conta a aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos dois principais órgãos de gestão da escola e a aplicação de um questionário a uma amostra representativa dos alunos. “A análise dos dados indicou-nos a existência de uma percepção global positiva do clima da escola, em quase todos os aspectos estudados.” (TRINCÃO, 2011, p.) Após a leitura e interpretação de dados, a autora concluiu que, apesar das dificuldades sentidas pela classe docente de se adaptar às mudanças trazidas pelas novas normativas referentes à avaliação do desempenho docente, o clima relacional entre alunos e professores não foi afetado de forma negativa e entre os seus pares, vigorando entre os professores um clima de justiça imparcial.

José Carlos Souza Araújo (2015), em seu artigo “O compêndio de pedagogia de Bráulio Cordeiro de 1874: Uma expressão da cultura escolar no Brasil”, procurou promover o conhecimento histórico-educacional de um manual pedagógico produzido e publicado em 1874 no Brasil, retomando a conceituação de cultura escolar, para afirmar o manual pedagógico como expressão desta. Para o desenvolvimento do trabalho, o autor usou como categorias de análise: Compêndio de Pedagogia, Cultura Escolar e Finalidades Educativas. O objetivo do referido artigo foi promover o conhecimento científico que envolve as várias dimensões de que se recobre o manual pedagógico denominado Compêndio de pedagogia de Bráulio J. M. Cordeiro (1874), em seus três níveis específicos: a descrição, a explicação e a sua interpretação, as quais se realizam por diversas operações intelectuais. O objeto de pesquisa foi o manual em pauta, “Como manual destinado à formação de professores, uma fonte histórico-educacional muito significativa, expressa ele um modo de pensar e de agir na sociedade brasileira de então, que se faz presente nele, bem como é posto em circulação pelas escolas normais.” (ARAÚJO, 2015, p.454) O autor declara:

Por esse processo, busca-se sua contextualização no âmbito da cultura ocidental, seu estatuto e sua constituição destinada à formação de professores normalistas desde o contexto europeu ao brasileiro. Por esse processo, permite-se investigar para afirmar sua maior ou menor ampliação, realizar a sua análise, desde focado na perspectiva de que o manual em apreço seja, mentalmente, uma totalidade que pode ou deve ser cindida em suas partes. (ARAÚJO, Op. cit, p.455)

A abordagem metodológica utilizada pelo pesquisador, para ampliar e expandir sua pesquisa, foi a quantitativa, com recurso a pesquisa bibliográfica e análise documental. O referencial teórico utilizado foi baseado nos seguintes autores: Julia (2001); Faria; Vidal (2004);

Oliveira (2003); Saviani (2000), entre outros. Araújo (2015) finaliza o artigo compreendendo que é inegável que o manual de Bráulio Cordeiro deixou marcado o vínculo de Pedagogia com ciência da educação norteadas pela religião católica. O referido manual também dispôs moldes didáticos de formação e da prática docente, bem como disseminou saberes pedagógicos, educacionais e metodológicos. Segundo o autor, o compêndio de 1874 estabeleceu-se, dentre outros aspectos, como tecnologia educativa destinada ao didatismo das aulas nas escolas normais, mas também é uma expressão da cultura da educação, da sociedade e do Estado.

O artigo “Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais”, dos autores⁴ (2007), publicado na *Revista Lusófona de Educação*, trouxe à baila reflexões em torno do conceito de cultura e “suas inúmeras definições e a evidente ausência de delimitação deste conceito serviram como impulso para o nosso estudo, uma vez que a própria noção de cultura de escola tende a ser limitada” (POL *et al* , 2007, p. 63) Nesse contexto, o objeto de pesquisa foi o conceito de cultura escolar. Utilizando como base teórica as categorias de análise Cultura Escolar, Gestão Escolar, Antropologia e Sociologia, os pesquisadores apontam que o conceito de cultura escolar tem sido alvo, hodiernamente, de uma crescente atenção. Declaram que alguns autores estudados enfatizam o fato de essa noção ter associações positivas que, muitas vezes, são portadoras de esperança em função das dificuldades enfrentadas diariamente na escola. Autores utilizados para a produção desse trabalho, como Harkabus (1997), definem a cultura escolar tendo como fundamento o conceito de cultura de uma organização, isto é, uma “cultura organizacional”. Nessa esteira, defendem que a contribuição da Antropologia diz respeito aos seres humanos, não somente como seres biológicos, mas também como criadores e produtores de uma cultura. Do mesmo modo, entendem que a Sociologia pode apresentar contribuições importantes, sobretudo para o trabalho conceitual de cultura escolar como um fenômeno social. No artigo foram tomados como referência autores checos, eslovacos, ingleses e alemães, assim como outras referências noutras línguas que se inspiram em várias temáticas da ciência, na tentativa de definição do conceito de cultura escolar, como segue: Lutterfelds (1997); Seibert (1997); Donnelly (1997); Deal e Kennedy; Harkabus (1997); Eger e Cermak (1999) e Jakubíková (1999) Soukup (2000); Holtappels (1995). A abordagem metodológica empregada foi de caráter quantitativo e a pesquisa tem natureza bibliográfica. Na conclusão, os autores asseguraram que o objetivo do referido artigo foi encontrar uma delimitação do conceito de cultura escolar que fosse

⁴ POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jiri

comumente aceitável e reconhecido: “Contudo, e uma vez que esse conceito é definido de várias maneiras (tal como muitos dos conceitos usados em pedagogia) parece impossível encontrar para ele uma delimitação inequívoca.” (POL *et al*, 2007, p. 75) Asseguram que a pesquisa do conceito de cultura escolar e quiçá sua descoberta é uma pesquisa de um conceito que se situa na fronteira da pedagogia e de outras disciplinas que reflete visivelmente o caráter pedagógico da escola e co-existe na realidade escolar, definindo-se como um novo conceito na terminologia pedagógica, originando novas discussões aos profissionais da educação. O Quadro (1) elaborado está em Apêndice (A).

1.1. Estado da Arte

Buscando elucidar quão significativo tem sido o conceito de cultura escolar para os programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras, fizemos um levantamento da produção acadêmica, conforme registro do Banco de Teses e Dissertações da Capes⁵. Mediante esse inventário verificamos que o maior número de produções trabalhadas está concentrado nos programas de Educação, e a maior parte dela corresponde às dissertações de mestrado (1011), sendo 51 de mestrado profissional e 331 teses de doutorado, além de 625 artigos periódicos. No entanto, após o levantamento da produção acadêmica acerca da temática dentro o programa de pós-graduação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), verificamos que na mesma área de concentração, ao longo dos últimos dez anos, não foi desenvolvida nenhuma pesquisa referente à investigação e análise dos fatores culturais e simbólicos no processo de desenvolvimento democrático do universo escolar, que envolve a comunidade escolar e os atores sociais na definição de metas e objetivos, no controle e execução na construção do governo da escola, na perspectiva de estudos da Cultura Escolar e numa cultura da escola de participação, demonstrando uma investigação de natureza diferenciada das pesquisas até então produzidas, justificando sua originalidade como tese de doutorado.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa bibliográfica no sentido de aferir o modo como o conceito de cultura escolar vem sendo problematizado pelas pesquisas que tomaram a temática como objeto de estudo. Para este fim, efetuamos um levantamento por busca

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Órgão do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

eletrônica, no *Google Acadêmico*, utilizando como descritor “Cultura Escolar e no decorrer dessa imersão, destacaremos os resultados de outras bases de dados e indexadores a que fomos conduzidos no decorrer da pesquisa, tais como: Scielo,⁶ onde foram encontrados 66 artigos; Redalyc,⁷ 214; Scopus,⁸ 865.

Em relação à relevância, um ponto que merece ser salientado é a incidência de alguns autores que diferenciam teoricamente as pesquisas, como: José Mário Pires Azanha (1990-1991); Vidal (2005, 2009); Antonio Viñao Frago (1995;2001); Andre Chervel (1990); Faria Filho (2004; 2005); Dominique Julia (2001); Forquim (1993); Perez Gómez (2001); José Gimeno Sacristán (1998; 2007); Michel de Certau (1990; 1997); Pierre Bourdieu (1996; 2008) e Michel Foucault (1986).

Por meio da presente pesquisa, concebemos que a cultura escolar, tem-se estabelecido com importante tema de investigação para o (re) conhecimento das relações construídas entre a escola e a cultura, possibilitando uma nova perspectiva de análise para as pesquisas que procuram perceber a dinâmica interna do universo escolar. Ao invadir a “caixa preta” da escola, as investigações mais contemporâneas têm explorado as relações interpessoais produzidas no cotidiano escolar, “seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras). (VIDAL, 2009, p. 26). Destarte, a autora apresenta três questões relativas à maneira como compreende os aportes oferecidos pela categoria à pesquisa acadêmica e ao trabalho do professor em sala de aula: a) a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; b) a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e c) a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. Dessa maneira, alerta para o fato de olharmos a escola pela ótica da cultura escolar, não somente propicia ampliar o entendimento sobre o funcionamento interno da instituição, como nos desperta a reconsiderar as relações constituídas historicamente entre escola, sociedade e cultura.

⁶A *Scientific Electronic Library Online* – (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

⁷ Redalyc ou a Rede de Revistas Científicas da América Latina y Caribe, Espanha e Portugal é um repositório que reúne 1020 revistas científicas de 17 países e que já supera 381 mil artigos.

⁸ O Scopus é uma base de dados que disponibiliza acesso a mais de 16.000 títulos de periódicos, mais de 1.200 revistas de livre acesso, mais de 500 anais de conferências (de mais de 70 sociedades importantes como IEEE, ACM, IEE, SPIE), mais de 650 publicações comerciais e mais de 315 séries de livros (temos acesso ao conteúdo integral apenas das obras assinadas pela CAPES). O período de cobertura para registros com citações indexadas inicia-se em 1996.

Nos trabalhos desenvolvidos por autores como Vidal (2005, 2009), entendemos que a autora declara que a cultura escolar tem constituído importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura escolar.

Num enfoque sobre a cultura organizacional da escola, Torres (2015) teve como problema de pesquisa avaliar o clima da escola e a sua relação com o tipo de organização e lideranças escolares. “Faz sentido mobilizar algumas análises sobre a cultura organizacional para enquadrar e compreender os posicionamentos dos atores face aos modos de atuação dos líderes.” (TORRES, Op., cit., p. 86) Em uma das produções estudadas, a pesquisadora focaliza a cultura escolar articulando a perspectiva institucional e a cultural, que a configuram como uma realidade multidimensional, dialética e em constante movimento. Nesse contexto, Knoblauch *et al* (2012) asseveram que, no domínio das ciências sociais, o interesse pelos aspectos que forjam o interior da escola muitas vezes é atribuído ao que se denomina Nova Sociologia da Educação (NSE), um movimento que teve seu marco na Inglaterra a partir da publicação, em 1971, do livro *Knowledge and control*, organizado por Michael Young: “Nessa empreitada, novos temas e conceitos foram incorporados às investigações, as quais deveriam entender a escola sob um olhar menos naturalizado.” (KNOBLAUCH *et al*, 2012, p. 559) Contudo, um trabalho que pode ser concebido como precursor desse interesse pelo interior da escola é o de Willard Walter (1961). Seu estudo, já na década de 1930, propunha a ideia de que a escola tem uma cultura que se diferencia da de outras instituições, tendo em vista seus valores e seu sistema simbólico.

Acerca da perspectiva teórica, identificamos que, dentre os trabalhos selecionados, Araújo (2015) buscou retomar a conceituação de cultura escolar para afirmar o manual pedagógico como sua expressão. Dentre outros aspectos, como tecnologia educativa destinada ao didatismo das aulas nas escolas normais, mas também como uma expressão da cultura da educação, da sociedade e do Estado.

Ainda sobre o mesmo levantamento, deparamos com alguns estudos promotores de reflexões em torno do conceito de cultura escolar e suas inúmeras definições. A evidente ausência de delimitação desse conceito poderá nos servir como estímulo para a produção de novos conhecimentos, uma vez que a própria noção de cultura da escola e ou cultura escolar hodiernamente, tende a ser de certa forma limitada.

Entretanto, Azanha (1990-1991), em seu artigo *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa*, considerado como uma importante referência que impulsionou as pesquisas sobre o conceito de cultura escolar, declara que é inegável que a escola seja uma

instituição que possui uma cultura específica e com certo grau de autonomia, além de essa cultura (ou subcultura) ser um “precipitado da história”. Nesse mesmo trabalho, propunha um largo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas:

Esses estudos deveriam, não apenas descrever essas práticas num certo momento, como também identificar, deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos, cujo propósito seria um “mapeamento cultural da escola”, teríamos a possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional que não se limitem a referi-la a esta ou aquela variável, mas que busquem compreendê-la na sua dimensão histórico-social. (AZANHA, Op. cit., p.39).

Destacamos que os trabalhos aqui discutidos foram desenvolvidos tanto numa perspectiva quantitativa e com recurso à pesquisa bibliográfica e à análise documental, quanto de abordagem associada aos paradigmas qualitativos e quantitativos, tendo em conta a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Dessa maneira, ressaltamos que o levantamento preliminar da produção acadêmica ocorrido entre os anos de 2007 a 2017, conforme registro do Banco de Teses da Capes e a busca eletrônica, no *Google Acadêmico*, utilizando como palavra-chave “Cultura Escolar”, no âmbito da temática que nos ocupa e preocupa, nos deparamos com estudos históricos e pesquisas que investigam a escola numa perspectiva que visa, não apenas entender sua lógica própria, como, essencialmente, caracterizá-la. Knoblauch *et al* (2012) declaram que as discussões proporcionadas pela cultura escolar nas produções acadêmicas podem ter provocado um olhar muito menor para a relação da escola com o seu entorno/contexto e mais para aquilo que ocorre no interior da escola.

Contudo, não nos deparamos com nenhum enfoque que fosse ao encontro da temática de nossa pesquisa, centrada em sinalizar tanto os fatores de ordem externa (administração central e comunidade escolar) quanto os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, convívios, tradições e outros) que possibilitam a construção de uma cultura da escola de participação numa escola estadual de São Paulo. Por meio de nossa investigação bibliográfica, apoiando-nos na fala de Knoblauch *et al* (2012, p.571), “Sobre os silêncios e as ausências em termos de pesquisa, um aspecto que nos chamou atenção foi a inexistência de palavras-chave relacionadas à família e à comunidade.” A partir das conclusões dos estudos encontrados, dos modelos teóricos prevaletentes e das abordagens metodológicas partiremos para a construção e problematização do objeto de pesquisa.

1.2. Tessituras preliminares para a construção do objeto de pesquisa: a construção de uma cultura escolar de participação

Depois da revisão da literatura e de algumas considerações sobre o estado da arte, estamos em condições de construir e delimitar o objeto de pesquisa: a problematização do conceito de cultura escolar, considerando sua capacidade heurística para desvendar os segredos do universo escolar; o desafio da escola em consonância com a *comunidade escolar* para construir uma cultura da escola de participação.

A primeira parte da pesquisa foi de caráter bibliográfico, inicialmente por meio da revisão da literatura que teve como enfoque o conceito de cultura escolar e o estudo das dinâmicas de ordem interna e externa, isto é, das múltiplas relações estabelecidas entre os atores sociais⁹ e os sujeitos que compõem a *comunidade escolar*¹⁰, que nos possibilitem conceber as dimensões com que a noção de cultura escolar possa ser traduzida, ou como descreve Faria Filho (2004), os modos de pensar e de agir largamente propagados no interior das sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. Ou pelas inovações pedagógicas defendidas por Julia (2001), que externou sua confiança adotando uma concepção de cultura escolar como inventiva.

Segundo Silva (2006, p. 202), a escola tem-se tornado um objeto de estudo cada vez mais frequente nas pesquisas desenvolvidas no país, “contando com os mais diferentes enfoques de análise. Da História à Sociologia, da política educacional à prática pedagógica, cada uma dessas abordagens tem servido para colocá-la no centro das pesquisas educacionais.”

Como já referimos anteriormente, pretendemos responder à seguinte questão nuclear de pesquisa: Quais os fatores de ordem externa (administração central, comunidade escolar e comunidade educativa) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, tradições e outros) que possibilitam o desenvolvimento da cultura da escola?

⁹ Utilizaremos o conceito de Libâneo (2001)*Diretores, coordenadores, professores, pais, alunos, etc. LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em 20 out. 2018

¹⁰ *Comunidade escolar*: Propomos em nossa pesquisa, que o presente conceito envolva, além dos atores sociais (professor (a), alunos (as), funcionário (a), gestor (a) escolar, coordenador (a) e famílias), a Associação de Pais e Mestres (APM); Conselho de Escola (CE); cidadãos prestadores de serviços, instituições auxiliares do entorno da escola –Organizações (ONGs); Posto de Saúde – UBS, Subprefeitura, Conselho Tutelar, Empresas Parceiras – Ronda Escolar, fazendo uma referência ao conceito “Comunidade Educativa” utilizado em Portugal.

E como questão derivante: de que modo os participantes no processo educativo se envolvem na construção da cultura da escola?

A partir dos apontamentos dessas questões, surgiram algumas conjecturas que ao longo da pesquisa, em permanente vigilância crítica, pretendemos que se aproximem da verdade. Segundo Popper (1980), relacionando-se a necessidades e interesses podem os objetos ser classificados, assemelhados ou diferenciados, a mesma regra se aplica também aos cientistas, isto é, aos interesses teóricos, ao problema que está investigando, conjecturas e antecipações, às teorias que aceita como pano de fundo: seu quadro de referência, seu “horizonte de expectativas”. E adverte:

O problema “que vem em primeiro lugar: a hipótese (H) ou a Observação (O)? pode ser solucionado; como também se pode resolver o problema “Que vem em primeiro lugar é: a galinha (G) ou o ovo (O)?”(A resposta adequada à primeira pergunta, é “Uma hipótese anterior”; a resposta apropriada à segunda é “Um ovo anterior”. É verdade que qualquer hipótese particular que adotemos será sempre precedida de observações – por exemplo , as observações que ela se destina a explicar. Contudo essas observações pressupõem a adoção de um quadro de referências – uma teoria. Se as observações “iniciais” têm alguma significação, se provocaram a necessidade de uma explicação, dando origem a uma hipótese, é porque não podiam ser explicadas pelo quadro teórico precedente, o antigo horizonte de expectativas. Aqui não corremos o perigo de encontrar um regresso infinito: se recuarmos a teorias e mitos cada vez mais primitivos, chegaremos finalmente a expectativas inconscientes e *inatas*. (POPPER, 1980, p. 15)

Nessa perspectiva, procuraremos trazer algumas conjecturas ou pontos de vista que possam nortear nosso trabalho e que apresentem “nossos horizontes de expectativa”. Segundo Julia (2001), a cultura escolar pode ser caracterizada como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, “Finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.” (JULIA, 2001, p.10)

Com a democratização do acesso à educação, a partir da Constituição de 1988, a escolarização obrigatória e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), observamos a regulamentação de direitos e deveres do Estado e da família para com as crianças e os adolescentes que foram consolidados com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9394/96). Esse mesmo texto ratifica o princípio da gestão democrática da educação por meio de uma avaliação emancipatória na escola, e não mais uma avaliação seletiva e classificatória, de modo que aqueles que estavam fora da escola passaram a fazer parte do universo escolar. E

isso envolve a construção de uma outra cultura escolar que tem que estar articulada com a diversidade sócio-cultural que adentra essa escola que conhecemos na contemporaneidade.

A diversidade cultural, as diferentes etnias, a diversidade de histórias de vida, comportamentos, crenças religiosas, os tipos de arranjo familiar, a cultural local, os diferentes sujeitos em suas práticas cotidianas no universo escolar, numa rede de relações de alteridade e poder, muito além do currículo documental, constituem uma possibilidade para a construção de uma cultura da escolar. Pérez Gómez (2011, p.17), em seus trabalhos desenvolvidos nos anos de 1993 e 1995, já propunha considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento cultural, em que a responsabilidade específica, se distingue das demais instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a “*mediação reflexiva*”¹¹ daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo.”

Nessa ótica, a nossa pesquisa tem por intento averiguar de que forma os atores sociais e os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar colaboram na deliberação das metas e objetivos, na solução dos problemas, nos processos de tomada de decisão, de acesso à informação, no controle e execução da construção da governança¹² da escola, tendo como finalidade a construção de uma cultura escolar de participação.

[...] o exercício da autoridade, controle, administração, poder de governo”. Precisando melhor, “é a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento”, implicando ainda “a capacidade dos governos de planejar, formular e implementar políticas e cumprir funções. (Documento do Banco Mundial – *Governance and Development*, 1992)

Segundo Barroso (2005), no quadro da evolução das teorias da administração, a gestão participativa tem sua origem no movimento das relações humanas, a partir de célebres estudos entre os alunos entre os anos de 1924-1933 realizados por Elton Mayo (1880-1949) na *Western Electric's Hawthorne*, nos Estados Unidos. Um dos momentos em que se assistiu a uma aceleração no desenvolvimento de formas de gestão participativa situa-se, nos finais da década de 60 até meados da 70, na Europa. Entretanto, recentemente, a partir da década de 80, “tem-se

¹¹ Grifos do autor - PERÉZ-GOMÉZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

¹² No Brasil, o conceito de governança tem se desenvolvido principalmente no âmbito corporativo privado, o que o levou a ser inicialmente difundido na educação privada e muito pouco ainda nos sistemas educacionais públicos, seja na gestão, seja na formulação de políticas. Hoje, o conceito segue sendo amplamente difundido, discutido, experimentado; está cada vez mais disseminado na literatura, quando se refere ao exercício do poder, ao processo decisório, às relações internas e externas e à gestão nas organizações. (*Revista Linha Direta*- jan/2012. ALVES, Manuel.

assistido ao aparecimento de múltiplas propostas de gestão de estrutura e processos de participação.” (BARROSO, 2005, p.7)

Freire (1997) salienta que a prática da autonomia só encontrará adequada expressão num contexto em que o oprimido tenha condições de pensar sobre as questões que o cercam, ser autônomo naquilo que faz, descobrir-se e conquistar-se como sujeito e como ator da sua própria história, significa que , a construção de relações democráticas que incentivem a participação de todos os que se relacionam na escola só se dará com base na igualdade de condições, propiciando formas de participação e da formação de alianças num sentido de pertencer, fazer parte, e que se traduza em resultados concretos.

O que nos parece perturbador é o fato de a escola, universo e locus desta pesquisa, por estar inserida num bairro periférico, numa área de construção de moradias para população de baixa renda, uma população vulnerável à criminalidade, permitiu que nos deparássemos com muitas indagações, sobretudo no que tange à participação cidadã e sua contribuição na tomada de decisão. A escola pode negar a legitimidade desses atores sociais de participar da resolução dos problemas e cooperar para a solução, alegando seu baixo nível de escolaridade, a falta de conhecimento em relação às questões pedagógicas e mesmo a sua “falta” de interesse. Nesse sentido, Badia (2005) refere que podemos encontrar em textos “clássicos”, como nos capítulos iniciais de *Princípios de sociologia*, de Fernando de Azevedo (1935), um conceito restrito de educação, como educação escolar, que pode ser confundido com a “instrução e o ensino”, que a legislação do ensino designou como sendo o “serviço da escola” e, sendo assim, como função específica da cultura escolar. “Portanto, a escola pode de modo restrito se tornar um grupo fechado, ela precisa permeabilizar-se, deixar permeabilizar-se e atravessar outros grupos sociais que, quer queiram quer não, estão presentes dentro dela por meio das classes e estratos sociais.” (BADIA, 2005, p. 108)

Concebemos que a escola é muito maior que um prédio, seus muros ou grades, com suas condições materiais e recursos financeiros imputados pelo poder público e/ou privado, ela não se caracteriza por ser um lugar onde se aplica um currículo nem um arcabouço administrativo-pedagógico, tampouco um conjunto de salas de aula. Como Assevera Lück (2011, p. 85):

Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas.

Pensamos, por isso, que o objeto de estudo e de pesquisa que elegemos apresenta enorme relevância dos pontos de vista acadêmico e prático. Uma escola que não constrói a sua própria

cultura, numa relação dialética com o meio onde está inserida, não tem consciência de si, da sua diferença e, consoante, será uma escola à deriva, sem projeto educativo que a distinga de todas as outras escolas. Temos consciência de que a escola que queremos (porque ela pode ser outra coisa) é aquela que forma o estudante para assumir criticamente a cidadania e que o prepara com ferramentas epistemológicas necessárias para a compreensão da realidade social e para agir nela, seja pelo trabalho seja pela participação social. Trabalhamos, no referencial teórico, o projeto de escola cidadã como uma proposta teórica e prática que pode contribuir para a construção de uma escola e de uma cultura escolar de participação.

1.3. Referencial Teórico

Esta pesquisa de doutorado abordou o modo como as produções culturais ocorridas na escola, assim como as práticas internas cotidianas, os acontecimentos silenciosos e silenciados, os documentos que ainda não foram lidos, a história do seu grupo de pertencimento, suas expressões, sua maneira de enfrentar os desafios e encarar os problemas promove o currículo e legítima sua proposta política pedagógica na ação afetiva desse fazer escolar, na sua especificidade, aquilo que a distingue das outras e contribuim para a construção da cultura escolar. Uma cultura escolar, na contemporaneidade, não pode ocultar nem mistificar as novas realidades que fazem parte do universo escolar, dado que, ele é constituído por uma grande diversidade cultural, além das produzidas a partir de outros setores relacionados com a escola.

Nessa vereda, utilizamos no desenvolvimento da pesquisa uma abordagem que está fundamentada, como já referimos anteriormente, no modelo teórico de racionalidade materialista histórico-dialético que nos permite fazer uma leitura da realidade na sua multidimensionalidade contraditória, na sua dinâmica e considerar as relações existentes tanto dentro da escola quanto desta com a comunidade escolar¹³. O materialismo histórico-dialético permite-nos, por isso, mais do que uma visão epistemológica da realidade escolar e da comunidade envolvente: propicia uma visão ontológica da realidade educativa, considerada nas

¹³ *Comunidade escolar*: Propomos em nossa pesquisa, que o presente conceito envolva além os atores sociais (professor (a), alunos (as), funcionário (a), gestor (a) escolar, coordenador (a) e famílias), assim como, Associação de Pais e Mestres (APM); Conselho de Escola (CE); cidadãos prestadores de serviços, instituições auxiliares do entorno da escola – Organizações (ONGs); Posto de Saúde – UBS, Subprefeitura, Conselho Tutelar, Empresas Parceiras e Polícia Militar (PM) – Ronda Escolar, fazendo uma referência ao conceito “Comunidade Educativa” utilizado em Portugal.

suas contradições, conflitos, divergências, superações e consensos entre os diversos atores e agentes educacionais. As dinâmicas dialéticas perpassam toda a realidade escolar e as relações com a comunidade. Nesse contexto, procuramos trabalhar com alguns autores que, em decorrência das suas manifestações teóricas, convergem com uma perspectiva histórico-filosófica crítica e dialética como modelo de abordagem e compreensão da realidade social e histórica. A dialética marxista apresenta-se como uma interpelação mais adequada ao nosso objeto de pesquisa pelo fato de apresentar a realidade social e histórica como pressuposto incontornável de qualquer interpretação e, no caso concreto, da construção da cultura escolar. Por outro lado seguimos autores que, não se situando numa perspectiva puramente marxista, se enquadram numa visão pós-crítica. A autora principal que nos serviu de referência foi Leonor Torres. (2004; 2008; 2013)

1.3.1. Problematizando o conceito de cultura escolar e sua capacidade heurística para abrir a “caixa preta da escola”

Segundo Faria Filho (2004), os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros que tomam como referência a noção de cultura escolar – seja como categoria de análise, seja como campo de investigação – têm significado, reconhecidamente, uma renovação dos estudos em história da educação brasileira. É nesse contexto teórico que o presente trabalho pretende investigar, para analisar e compreender as influências culturais e outras de ordem interna e externa que possibilitam a construção de uma cultura escolar. Por ex., se a comunidade participa e se o grau de participação constitui uma das dimensões da cultura escolar.

As relações da comunidade escolar na vida em comum adquire um significativo potencial explicativo e passa a constituir uma abordagem agregadora no campo da educação, um campo amplamente explorado e associado à (re) construção da cultura escolar. “Seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola.” (JULIA, 2001, p. 37) Fundamentado nesse pressuposto, encontramos alguns trabalhos com os mais distintos enfoques de análise em que se coloca a escola como objeto de estudo.

Assim sendo, Faria Filho (2005) declara que há um crescente volume de publicações que tomam a cultura escolar como categoria de análise, adquirindo uma expressiva potencialidade explicativa em pesquisas na área da educação, ampliando o olhar e o diálogo

para o interior da escola e, como interpreta Dominique Julia (2001, p.13), abrindo a “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.” Para a compreensão desse campo de estudo, é necessário ampliar os trabalhos de historicização sobre a escola, seja em publicações em anais de congressos seja em seminários ou artigos científicos, como resultados de pesquisas realizadas por grupos ou por pesquisadores individuais. A autora adverte:

No processo de reconfiguração do campo de pesquisa sobre a história da escola, e/ou da instituição escolar, é relevante a observação do itinerário percorrido pela utilização da cultura escolar como aporte para se estudar a cotidianidade do espaço interno das práticas escolares, que ganha terreno no quadro estatístico dos resultados que os vários balanços sobre a área têm divulgado (Xavier, 2003, Catani & Faria Filho, Vidal & Faria Filho, 2003) , e ainda, ganha a cena nas mesas de debates dos congressos sobre a história da educação. (FARIA FILHO, 2005, p. 31)

Entendemos que os trabalhos sobre a temática da cultura escolar, após mais de três décadas de pesquisas, ainda se apresenta como um campo investigativo complexo e instigante. Começaram a surgir nos anos de 1980, mas a concepção de cultura escolar passou a ganhar visibilidade nos anos 1990, como afirma Silva (2006), apresentando atualmente diferenciadas tendências investigativas. É importante ratificar o quanto a categoria cultura escolar tem sido empregada e, como decorrência do seu uso, vem se firmando nesses últimos anos, contribuindo, como declarado por Faria Filho (2004, p.110), “para a produção de um novo olhar sobre a escola.” Portanto, para o autor, a definição e explicitação teórica da categoria cultura escolar tem sido alimentada pelos diversos subsídios que tem recebido dos conceitos de cultura, que estão presentes nos mais variados campos disciplinares. “Uma tendência direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação.” (Op. Cit., p.32). Nesse sentido, André Chervel (1990) se destaca por considerar que a escola não se configura como um espaço de simples transmissão de saberes; o autor defende que ela é capaz de produzir o seu próprio saber, um saber específico, o saber escolar.

O ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente. (...) O ato pedagógico é de uma natureza muito mais complexa do que a simples menção. Ele exige muito mais atividade, põe em jogo processos sutis, busca de subterfúgios, atribui funções a simulacros, reparte as dificuldades e, procedendo como o puro espírito cartesiano, produz em seguida enumerações completas. (...) A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. (CHERVEL, 1990, p. 192-193)

Na busca de pesquisar quais as influências culturais de ordem interna e externa, isto é, como a relação entre comunidade escolar e atores sociais pode possibilitar a construção da cultura escolar, encontramos o trabalho de Vidal (2005), na busca de perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar traz, a investigação histórica em educação no Brasil, e observe que, especialmente a partir dos anos 1990, vem se interrogando “acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e conseguinte, também, da cultura social.” (VIDAL, 2005, p. 5). Sobretudo Forquim (1993, p.167) argumenta que cultura escolar se caracteriza como um “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.”

Nessa perspectiva, Torres (2008, p. 60) considera que o conhecimento das lógicas de funcionamento das escolas concretas, da forma como elas construíram e sedimentaram no tempo a sua identidade própria, da forma como diferentes fatores interferiram e condicionaram a sua cultura organizacional, “constitui um eixo estruturante de qualquer projecto de mudança, quer ele seja despoletado a partir da administração central quer seja da iniciativa da gestão periférica e local da escola.” E a autora salienta:

A problemática da cultura organizacional em contexto escolar constitui na atualidade um eixo de investigação fundamental. O desenvolvimento e expansão de âmbito internacional de que foi objeto nas últimas quatro décadas permitiu, por um lado, abrir a problemática a uma grande variedade de perspectivas e enfoques disciplinares e metodológicos e, por outro lado, consolidar uma base de conhecimento sobre os processos de construção da cultura e seus impactos ao nível do funcionamento das organizações. (TORRES, 2013, p. 55)

Segundo Barroso (2005), uma das marcas que mais distingue a cultura escolar de maneira perceptível, desde a gênese da organização pedagógica da escola primária portuguesa até os liceus, é o princípio da homogeneidade consolidada na estrutura nuclear da “classe” (grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino). Esse formato de escola se manteve quase sem alterações significativas até a atualidade, implantando no tempo padrões organizativos com certa instabilidade e de sentido homogeneizador.

Nessa direção, Antonio Nóvoa (1992) defende que as características organizacionais e culturais de escola, alicerçadas pela sociologia das organizações escolares, tem se evidenciado de forma crescente nos modelos políticos - disputa ideológica, disputa de interesse, regulação etc.; e modelos simbólicos, colocaram são a tônica no significado que os diversos atores dão

aos acontecimentos e no caráter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos. Para o autor, o conceito de cultura organizacional da escola foi adaptado para a área da educação na década de 1970.

Para Pérez Gómez (2001), a escola como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz a sua própria cultura específica, uma cultura singular.

Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. É fácil compreender a influência que esta cultura tem sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos que nela vivem, independentemente de seu reflexo no currículo explícito e oficial. (PÉREZ GOMES, 2001, p. 131)

Em nossa pesquisa, por meio do conceito de cultura escolar, buscamos apontar de que maneira ocorre a dialetização entre as transferências culturais dos atores sociais e os demais sujeitos integrantes da comunidade escolar. E quais os fatores que permitem a transmissão e a corporificação das normas e práticas escolares sistematizadas que poderão definir o comportamento dos atores sociais, seus modos de agir e pensar presentes no processo de construção da cultura escolar. Abordaremos, em seguida, a relação entre a escola e a comunidade escolar como suposto fundamental para a construção de uma cultura escolar de participação e, desse modo, para o aprofundamento e ampliação dos processos de democratização.

Nessa perspectiva, Barroso (1996) nos convida à adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola, nos obriga a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de gestão da escola, separando dois níveis de análise: *a autonomia decretada* e *a autonomia construída*. *A autonomia decretada* diz respeito à introdução, sob pretexto de aumentar a eficácia e a eficiência da escola, de uma outra tecnologia de controle e dominação, por meio das estruturas organizacionais e dos modos de gestão que são colocadas em prática. Podemos entender, então, que a *autonomia decretada* demanda a implantação de estruturas e modalidades de gestão que funcionam como padrão de autonomia ou de governança controle para todas as escolas, sem respeitar suas peculiaridades. Por sua vez, a *autonomia construída* impõe reconhecer que as escolas desenvolvem e sempre desenvolveram formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios. Essa autonomia, então, corresponde ao laço de dependência e de interdependência que os sujeitos de uma instituição

estabelecem entre si e com o meio que os abriga, permitindo estruturar e organizar ações em função de objetivos coletivos.

O mesmo autor afirma que a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos), e que é preciso saber articular, por uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópio”. Nesse caso, podemos entender autonomia como resultado das relações de força entre diferentes atores influentes, de ordem interna e externa, e entre os quais se destacam o governo e seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros sujeitos da comunidade local. Para a construção da autonomia da escola, torna-se necessário desenvolver três importantes tipos de intervenção: promover uma cultura de colaboração e de participação entre todos os atores envolvidos no seu funcionamento; desenvolver diversificadas formas de liderança, individuais e coletivas; e, por fim, aumentar o conhecimento dos próprios atores da instituição dos modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Essa aprendizagem irá constituir um instrumento necessário para que esses atores da instituição (re) conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado. O mesmo autor enfatiza que é no contexto dessas intervenções que a construção da autonomia da escola pode constituir um processo de *mobilização social*.

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2008, p. 47) anuncia que a participação e a democratização num sistema de ensino são as formas mais práticas de formação de cidadania e “a criação de conselhos de escola representa uma parte desse processo.” Mas esses conselhos só são eficazes no âmbito de um conjunto de medidas políticas que visam, de fato, a participação e a democratização nas tomadas de decisão, pois nascerão fadados ao fracasso se forem instituídos de forma manipulada e burocrática. Para Gadotti (2008), o *Conselho de Escola*, com a participação de pais, professores, alunos e membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre todo o funcionamento e organização administrativa da escola que diz respeito à escolha do currículo, ao calendário escolar, à formação de turmas, às atividades culturais e, sobretudo, à escolha do diretor. Cabe ao Conselho indicar soluções para a resolução de problemas de interesse do conjunto dos sujeitos da escola tais como: aplicação de recursos; elaboração da proposta pedagógica, roteiros e horários de trabalho; organização dos critérios de matrícula e funcionamento geral da escola. Mas também adverte que o conselho pode contribuir para a construção de confiança, compromisso com o outro; porém, ele não tem o papel de eliminar a tensão conflituosa entre a escola e a comunidade/família. Ele constitui, sem dúvida, também uma escola para os pais,

dado que oferece a possibilidade de uma aprendizagem de mão dupla: “a escola estendendo sua função pedagógica para a sociedade e a sociedade influenciando os destinos da escola.” (GADOTTI, 2008, p. 50)

Para que esse movimento ocorra, é preciso que a comunidade escolar¹⁴ se aproprie dos destinos da escola, passando a defendê-la como mediadora de transformação social, visando a qualidade de ensino, participando na e avaliando a construção dos projetos escolares que tenham menos gastos com burocracia e atender às suas reais necessidades, respeitando as peculiaridades culturais e propondo respostas concretas aos seus anseios.

1.3.2. Escola e Comunidade Escolar: O desafio de construir uma escola igualitária em parceria

Segundo Azanha (1990-1991), a legitimidade política da reivindicação por uma maior participação na discussão e no encaminhamento dos interesses coletivos norteou os educadores, muitas vezes sem uma maior análise, a exigirem também que as questões educacionais, inclusive muitas as especificamente técnicas, passassem “a ser discutidas e resolvidas por assembleias e conselhos não apenas de educadores e de pais, mas até mesmo de alunos.” Tal como o autor, consideramos que incentivar a participação da comunidade escolar a se envolver com a escola em que estão seus filhos e a pressioná-las a serem competentes é absolutamente defensável. Como assevera o mesmo autor:

Historicamente, o aparecimento de escolas representou a institucionalização de práticas que pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo. Esta transferência de responsabilidades foi um processo muito complexo e envolveu, em cada sociedade e em cada momento histórico, as cambiantes e problemáticas relações entre o público e o privado. Nesse quadro, não é óbvio que a interpenetração máxima entre escola e comunidade seja indiscutivelmente um benefício para a educação das crianças. (AZANHA, 1990-1991, p. 37)

Todavia, o desafio que se coloca à comunidade escolar é o de construir, em parceria, uma escola igualitária que prepare as crianças e os jovens para o exercício consciente da

¹⁴ *Comunidade escolar*: Propomos em nossa pesquisa, que o presente conceito envolva além os atores sociais (professor (a), alunos (as), funcionário (a), gestor (a) escolar, coordenador (a) e famílias), assim como, Associação de Pais e Mestres (APM); Conselho de Escola (CE); cidadãos prestadores de serviços, instituições auxiliares do entorno da escola –Organizações (ONGs); Posto de Saúde – UBS, Subprefeitura, Conselho Tutelar, Empresas Parceiras e Polícia Militar (PM) – Ronda Escolar, fazendo uma referência ao conceito “Comunidade Educativa” utilizado em Portugal.

cidadania. Desta feita, reiteramos que a presente pesquisa teve por objetivo, precisamente, compreender o modo como se estabelecem essas relações e os obstáculos que a escola e a comunidade escolar enfrentam para sua operacionalização. A questão da participação também pode enfrentar um discurso contraditório nessa relação de interação entre escola e família e os demais atores sociais que compõem a comunidade escolar como um todo, uma vez que a escola pode negar a legitimidade dos membros da comunidade na participação das resoluções dos problemas e tomadas de decisão, alegando seu baixo nível de escolaridade e a falta de conhecimento com relação às questões pedagógicas; ao mesmo tempo, cobra sua participação na realização das tarefas dos filhos em casa. Como nos adverte Castro e Regattiere (2010, p.15):

Percebemos que geralmente o processo escola-família é desencadeado sem os devidos e desejáveis cuidados preliminares: é muito comum os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação/cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos de familiares dos alunos. Ao suprimir a etapa inicial, os projetos de aproximação podem gerar mais desencontros. Por essa razão, enfatizamos especialmente o movimento inicial de aproximação para (re) conhecimento mútuo tendo em mente que ele deve ser apenas o início de uma longa relação.

O posicionamento das autoras supracitadas nos alerta de que o trabalho de aproximação/reconhecimento é de extrema relevância na construção de parceria entre escola e comunidade escolar, pois implica uma relação muito mais complexa que envolve o próprio processo de construção de cidadania, implica reconhecer esses sujeitos, como membros do Estado, carecem de direitos que lhes permitam participar da vida política, não só do cotidiano da escola. A esse respeito, Freire (1987, p.127) corrobora:

Muitos, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebendo esta obviedade, a de que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento, pensam que a transformação da realidade se pode fazer em termos mecânicos. Isto é, sem a problematização desta falsa consciência dos oprimidos, na ação revolucionária.

Diversos autores, como Montandon (1996), declaram que, no início do século XX, a maioria das famílias não mantinha relações muito próximas com as escolas públicas, pois, de maneira geral, os pais não eram muito bem aceitos no recinto escolar e na construção das relações família-escola, como observamos na contemporaneidade. Como assevera Ariès (1981, p.192):

Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela. A civilização medieval havia

esquecido a *paideia*¹⁵ dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional.

Embora pouco intensas e frequentes, a evolução da construção das relações entre a família e a escola deu-se, portanto, no sentido de ligar esses dois espaços que eram privados e que hoje estão se aproximando, possibilitando trocas, colaboração e parcerias entre pais e educadores.

Nogueira (1998) declara que, atualmente, as famílias tratam suas relações afetivas com os filhos de forma quase técnica e profissional, consultando várias categorias de especialistas (pediatras, psicólogos, orientadores etc.). Os pais, cada vez mais, se vêm exigidos a instrumentalizar seus filhos com cursos de línguas, informática, esporte, intercâmbios etc., por conta das inúmeras competições que terão que enfrentar ao longo da vida. De acordo com a mesma autora, transcorrem inquietações e movimentações na família para inserir os filhos na sociedade em busca de distinção profissional. Acontece que nos dias atuais o destino ocupacional e a possibilidade de ascensão social estão imbricados ao sucesso escolar, à forma de obter um diploma para uma futura rentabilidade econômica. Todos esses fatos reunidos produzirão o fenômeno intitulado por De Singly (1997) de substituição no processo de reprodução familiar, de um “modo de produção econômico” por um “modo de produção escolar”. Desse forma, a escola assume um lugar de relevância na vida das famílias, ainda que divergindo de acordo com o estrato social. O valor do filho é equivalente ao valor escolar.

Nesse contexto, o sistema escolar ganha um crescente prestígio como instância de legitimação individual e de definição dos destinos profissionais. É sob o peso destes fatores que a escola de hoje influi e interfere na vida cotidiana da família contemporânea. Simultaneamente a esse fenômeno, os sistemas de ensino também passaram por uma série de mudanças, influenciados pela efetivação da escolaridade obrigatória, democratização e acesso ao ensino, avanço e alteração dos métodos e princípios pedagógicos. A atuação das instituições escolares passou a repercutir intensamente no cotidiano das famílias. No início do século XX, com o apogeu do movimento escolanovista, o ensino tradicional começa a receber críticas em benefício das pedagogias que defendiam um ensino centrado no aluno. Segundo Ariès (1981),

¹⁵Paideia (παιδεία) é um termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação na sociedade grega clássica. Inicialmente, a palavra (derivada de paidos (pedós) - criança) significava simplesmente "criação dos meninos", ou seja, referia-se à educação familiar, aos bons modos e aos princípios morais. Será na mesma Grécia que se iniciará um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje, de formação humana.

essa nova pedagogia acentuava a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, que deixa de ser visto como um adulto em miniatura. Esse aluno passa a ser concebido como um sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. Hodiernamente, a escola tem-se preocupado em constituir parcerias que possibilitem a continuidade dos processos educativos familiares e escolares, configurando seu trabalho a partir das experiências históricas trazidas pelos seus alunos. Essa abordagem revela que existe, atualmente, uma tendência para o aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização infantil e infanto-juvenil que são família e a escola, “cujas esferas de atuação passaram a se intersectar, com a escola reconhecendo cada vez mais na família um parceiro importante – bem mais do que no passado – para a realização de suas finalidades de formação.” (NOGUEIRA, 2005, 569 -570)

Percebemos que a escola, para além de dispor do tradicional ofício relativo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, passou a responsabilizar-se pelo seu bem estar emocional e psicológico. A prova desse argumento é a constatação de como vem aumentando a intervenção de profissionais como psicopedagogos, psicólogos, orientadores educacionais, orientadores vocacionais, fonoaudiólogos, nutricionistas e outros atores educativos cuja finalidade é dar orientações para as famílias, objetivando o êxito escolar dos filhos, inclusive influenciando na área afetiva das relações entre pais e filhos.

Desse modo, a família, também nos últimos anos, vem expandindo sua aproximação ao universo escolar, o que pode variar muito segundo as condições de classe dos pais. A própria legislação nacional¹⁶, as políticas educacionais participativas e o PNE¹⁷ asseguram a participação efetiva de toda a comunidade escolar, inclusive as famílias, na discussão, elaboração e execução de todos os aspectos da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira). Barroso (2005, p. 3) assegura que a participação nas organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar, nos mais diversos países. O autor esclarece:

Contudo, o aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes “actores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas etc.

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ratifica o princípio da gestão democrática da educação básica, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988.

¹⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais.

Nessa esteira, Araújo (2016) adverte que ainda hoje, mesmo com uma legislação nacional que sinaliza para a construção de uma cultura escolar de participação, verificamos que a relação entre a escola e a família se constitui de forma verticalizada, herança de uma cultura política oligárquica e autoritária construída ao longo da história. Reconhecemos que, para os atores sociais do interior da escola, em especial na visão da gestão, as famílias precisam ser tuteladas. Além de serem consideradas incapazes de determinar/condicionar as decisões dos grupos que a compõem, mesmo que sua participação possa servir para validar as decisões tomadas.

Na Coleção *Caderno de Organização e Gestão Curricular* encontramos referências que nos fazem compreender que houve um quadro de evolução das teorias da administração. A gestão participativa tem origem no movimento das relações humanas que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos, entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na *Western Electric's Hawthorne*, nos Estados Unidos. Tais estudos e a investigação que se lhes seguiu mostraram a importância do fator humano nas organizações, relativizando, assim, a ideia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na organização científica do trabalho, como defendiam Frédéric Taylor e seus seguidores, desde o princípio do século.

Concebemos que foi a partir da década de 60, até meados de 1970, no continente europeu, onde, efetivamente, movimentos políticos e sociais e suas organizações sindicais passam a reivindicar modelos mais democráticos de gestão, e a inserir diferentes formas de cogestão em muitas empresas e experiências autogestionárias. A partir da década de 80, passamos a testemunhar o aparecimento de inúmeras propostas de estruturação de processos de participação, revolucionando os princípios e métodos de gestão empresarial.

É também na década de 70 que assistimos a essa movimentação na escola, embora atualmente se tenha difundido o conceito de gestão participativa. Para isso, muito contribuíram (para além da própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional) os estudos realizados no domínio das escolas eficazes.

Conforme Barroso (2005, p.9), “entre estes factores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma cultura de reforço mútuo na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional.” Observamos que, atualmente, parece haver um relativo consenso quanto aos benefícios das relações entre a escola e a família para uma apropriada escolarização dos alunos. Não obstante, durante um bom tempo as regras e o carácter dessas relações eram restritamente elaborados pelas autoridades escolares, que não enxergavam

os pais como auxiliares ou colaboradores do processo educativo escolar, como parceiros e sujeitos com autoridade decisória. Segundo o mesmo autor, para que a gestão participativa não se resuma a uma mera técnica gestonária de motivação dos trabalhadores e de rentabilização do seu trabalho, torna-se necessário que ela esteja intimamente ligada à construção de uma cultura de participação na escola. A partir da perspectiva do autor, interpretamos que uma cultura de participação implica a identificação e a luta pelos mesmos objetivos entre todos os atores sociais (famílias e alunos, gestor, professor e funcionário) da instituição, como sujeitos vinculados à organização e gestão escolar, construindo, em conjunto, o que se denomina “cultura da escola”.

Dessa forma, a construção de uma gestão participativa implica criar e cultivar o sentimento de pertencimento de todos os atores sociais envolvidos no processo escolar, buscando legitimar os diferentes talentos e habilidades de todos eles.

Consideramos que a articulação entre a comunidade escolar e os contextos societários que a envolvem, incluindo, prioritariamente, a família, supõe a existência de um quadro jurídico que lhe confira legalidade e legitimidade. Nessa ótica, apresentaremos no próximo tópico o quadro jurídico-legal que estimula a interação dialógica no âmbito da comunidade escolar.

1.3.3. Legislação brasileira: aportes para a construção de uma cultura escolar de participação

Importa ter algum conhecimento sobre a legislação que, no Brasil, regula a articulação entre as instituições escola e família para que seja possível fazer um diálogo entre as diversas fontes de pesquisa. O presente em pesquisa documental de Resende e Silva (2015) que focalizou a legislação federal do período 1988-2014.

A relação entre a escola e família representa, na contemporaneidade, um tema de destaque e visibilidade nos trabalhos de pesquisa acadêmica, nos documentos que dizem respeito às políticas públicas, nos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, assim como nos meios de comunicação. Autores como Montandon (1996); De Singly (2000); Silva (2003; 2007 e 2010); Nogueira (2006 e 2011) estão problematizando a relação escola e família, numa perspectiva sociológica que vem se intensificado em seus contatos e parcerias – e, do mesmo modo, de seus conflitos, em decorrência das significativas transformações ocorridas, sobretudo no final do século XX.

Nesse contexto, podemos mencionar algumas iniciativas que vêm sendo traçadas pelas políticas públicas para estimular a inter-relação entre essas duas instâncias, no Brasil e em diversos países do ocidente: o Dia Nacional da Família na Escola (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e ocorrido no ano de 2001, envolvendo diversas redes de ensino; a Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais, realizado em 2005 pelo MEC; o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), projetado pelo MEC em 2008. Outros exemplos nos âmbitos estaduais e municipais também poderiam ser elencados como, no estado de São Paulo, no ano de 2003, o Programa Escola da Família, e, apoiado pela prefeitura de Belo Horizonte desde 2005, o Projeto Família-Escola. A temática dos variados programas e/ou políticas públicas, indubitavelmente, visa promover a construção da parceria entre escola e família.

Resende e Silva (2015) relatam o levantamento da *Eurydice*¹⁸ (*European Union Of Eurydice*, 1992) sobre a participação dos pais nos sistemas educativos de dezoito países europeus. Neste contexto também encontramos as tendências apontadas por Silva (2003) indicam que, em todos os países pesquisados encontram-se mecanismos de participação parental no universo escolar e, em grande parte deles, há representação de pais/famílias em órgãos de consulta nacional, regionais ou locais, sempre com amparo em legislação específica. No Brasil, a relação entre escola e família é objeto de uma “forte regulamentação estatal”.¹⁹ As políticas públicas e os programas públicos no Brasil são elaborados para incentivar e prestigiar a participação das famílias nas discussões das questões educacionais.

Focalizaremos, com base na legislação educacional em âmbito estadual e federal, de que forma é contemplada a construção de parceria entre escola e família e quais os modelos previstos de participação das famílias na vida escolar dos filhos. Mostraremos também de que maneira os textos legais expressam dimensões políticas, sociais e ideológicas presentes na relação escola e família, assim como as tensões e ambiguidades que envolvem essa relação.

¹⁸*Eurydice Network* é uma rede de informações sobre políticas e os sistemas educativos europeus, mantida pela União europeia: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

¹⁹“Forte regulamentação estatal”- a respeito das relações entre famílias e escolas, tal como caracteriza em relação aos países ocidentais, tomando por base, principalmente, os europeus, consultar Silva (2003).

1.3.4. Abordagem dos documentos legais da educação brasileira

A pesquisa documental tem por objetivo mostrar os principais aspectos identificados nos documentos legais, a partir da questão nuclear que a norteia: Quais os fatores de ordem externa (administração central, comunidade escolar) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, convívios, tradições e outros) possibilitam o desenvolvimento da construção da cultura da escola?

Iniciaremos com a Constituição Federal de 1988. O Artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família.” O texto se apoia na prerrogativa de que a escola, em nossa sociedade, é “o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre escola e família.” (RESENDE; SILVA, 2015, p. 36) O Artigo 2º da LDB-9394/96, ratifica que a educação é um dever da família e do Estado. Segundo Saviani (1997, p.41), a mudança na ordem dos termos “Estado” e “Família” em relação ao texto constitucional repercute o debate entre os que defendiam a escola pública e os que defendiam a escola particular, e a Igreja Católica “afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária.”

Nesse sentido, o que parece ser apenas uma diferença textual entre os documentos legais, na verdade sinaliza perspectivas políticas e ideológicas que envolvem uma relação compulsória entre a escola e a família. Sobre isso, Resende e Silva (2015, p.38) declaram:

Por menos freqüentes que venham a ser os contatos diretos entre elas, a relação estará instituída e trará desdobramentos para as dinâmicas internas das duas. (...) Alguns documentos pesquisados, além de reforçarem a ideia de obrigatoriedade da educação escolar e o conseqüente caráter compulsório da relação família-escola, sinalizam tensões aí envolvidas. Por exemplo, o parecer nº 034/2000 do CNE (BRASIL, 2000), que diz respeito à “validação de ensino ministrado no lar”, aborda a situação de um casal que pleiteia “o direito de educar os filhos em casa, buscando uma escola apenas para submetê-los as avaliações periódicas quanto ao nível de preparo que atinjam (p.1). O relator do Parecer fundamenta sua argumentação, basicamente, na CF de 1988 e na LDB de 1996, enfatizando que a educação deve resultar da ação tríade do Estado, da família e da sociedade.

Já no Artigo 12 da LDB está predito um nível muito profundo dessa relação escola e família. Descrito no Inciso VI, declara como encargo dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” No Artigo 13, ao elucidar as incumbências dos docentes, está incluso entre elas: “VI colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

Nessa linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 56 e 245, determina que os dirigentes do estabelecimento de ensino devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os alunos, de faltas injustificadas reiteradas, de sucessivas repetências e de evasão escolar. O Artigo 245 classifica como infração administrativa o professor que deixar de noticiar casos de suspeita ou de confirmação de maus tratos. Os presentes dispositivos legais, mesmo que não se refiram diretamente à família, dizem respeito à relação escola e família, o que percebemos que tanto o caráter compulsório dessa relação quanto a sua inclusão em uma rede mais ampla de interações com outras instituições sociais, pode levar a novos tipos de possibilidades, mas também de tensões e enfrentamentos até então não vivenciados.

Neste aspecto, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 identificamos apenas uma referência em relação às articulações escola e família, no item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, o qual aponta que a articulação com as famílias visa “ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se completem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.” (BRASIL, 2001). Já no PNE 2014-2024, localiza-se a estratégia 2.9, que prevê “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.” (BRASIL, 2014, Meta 2)

Dentre os documentos apresentados nesta pesquisa, encontramos o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que aborda a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ele aponta, com maior detalhe, as articulações propostas entre essas duas instituições, como segue: “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação infantil.” Segundo Resende e Silva (2015, p.44-42):

Nele recomenda-se aos profissionais da educação infantil, por exemplo, acolher as diferentes formas de organização familiar, respeitar as opiniões e aspirações dos pais em relação aos filhos, escutar os pais, conhecer as culturas familiares locais e utilizá-las para enriquecer as experiências das crianças. A integração da escola com as famílias é tratada, no documento, como uma “exigência inescapável” diante das características das crianças de zero a cinco anos de idade.

O Ministério da Educação instituiu, em maio do ano de 2008, o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE)²⁰, em que considera a educação como direito e dever das famílias. O Relatório de Atividades nº 2008/201 ratifica que uma aproximação entre as famílias e a escola não é uma tarefa das mais simples. De acordo com esse Relatório, no início do Programa o cerne era o trabalho voluntário de “mobilizadores” que deveriam incentivar a relação família-escola-comunidade junto a famílias com filhos nas escolas públicas e a setores da sociedade civil. Porém, conforme o documento, percebeu-se que esse trabalho “seria dificultado se não houvesse a colaboração dos gestores e demais profissionais da escola.” (RESENDE; SILVA, 2015, p. 39)

Nessa realidade, a UNESCO, em parceria com o Ministério de Educação, realizou um levantamento dos programas e projetos desenvolvidos para a construção e interação entre a escola e família e constatou sua vulnerabilidade, pois ficam à mercê das oscilações políticas na administração de estados e municípios. O documento elaborado indica “ser pequeno o número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família.” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 32)

Em síntese, como afirma Perrenoud (2001, p. 30), “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada.” Tal afirmação do autor simboliza muito mais do que controle ou disposições legais, e, sim, o quanto é relevante a escolarização na sociedade contemporânea e a corresponsabilização de ambas as instituições, tendo em vista uma formação completa voltada para o exercício de uma cidadania ativa. Dessa forma, o quanto se faz relevante a construção de uma cultura escolar de participação.

1.3.5. Os caminhos para a elaboração de uma cultura da escola de participação

Autores como Silva (2003, 2007) advertem que fazem parte da relação escola e família as ações praticadas pelos alunos (as) e/ou seus responsáveis relacionadas com a escola, como realizações e acompanhamento dos deveres de casa, apoios e incentivos de diversas ordens. Resende e Silva (2015, p. 34) propõem as seguintes dimensões:

²⁰Segundo a página inicial do PMSE na internet, é direito das famílias reivindicar uma educação de qualidade para seus filhos e aproximar-se da escola (...). Por sua vez, as escolas, conforme o texto, “devem aceitar e incentivar essa aproximação.” Para aprofundamento, consultar Resende; Silva (2015).

A individual se refere às atividades desempenhadas por cada pai, educador escolar ou aluno no âmbito da relação família-escola e a dimensão coletiva corresponde à atuação organizada, como a participação dos pais e dos alunos em associação ou na gestão da escola. Em se tratando de legislação, a dimensão que tende a ser mais regulamentada é a coletiva, embora a individual também possa ser contemplada.

Concebemos que para a construção de uma cultura da escola de participação, torna-se necessário destacar que uma relação entre a escola e a família não poderia ser vista apenas como cooperação ou união, mas como parceria, uma associação entre essas instâncias sociais. Podemos supor que tal ligação aconteça em diferentes níveis de envolvimento. Lima (2002) aponta, em relação ao envolvimento dos pais na vida da escola, três patamares distintos, de profundidade e de complexidade crescentes. Buscando esclarecer a dinâmica da participação e envolvimento da escola e da família dentre os patamares propostos por Lima (2002), pareceu-nos apropriado também utilizar a reestruturação organizada por Resende e Silva (2015), de modo a melhor destacar alguns aspectos identificados nos documentos legais. Assim, trabalharemos com quatro níveis de participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, os quais serão apresentados na tabela seguinte:

Tabela (1) Dinâmica de participação e envolvimento da escola e da família

<i>Primeiro nível de relação escola e família</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Mera recepção de informações. Nesse patamar os pais limitam-se a receber e responder comunicados, telefonemas e bilhetes da escola, comparecendo ao ambiente escolar somente quando solicitado ou em momentos festivos. (LIMA, 2002) - No momento em que os pais ou responsáveis efetuam a matrícula de seu filho na escola. (RESENDE; SILVA, 2015, p.35);
<i>Segundo nível de relação escola e família</i>
<ul style="list-style-type: none"> -“Presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar.” (LIMA, 2002, p. 147). - Recepção das informações (RESENDE; SILVA, 2015, p.35)
<i>Terceiro nível de relação escola e família</i>
<ul style="list-style-type: none"> -“Encarados como parceiros activos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo.” (LIMA, 2002, p. 148); - Nível da relação da relação, as interações diversas entre as duas instâncias, tais como a participação dos pais nas reuniões e eventos na escola, conversas, participações em projetos etc. (RESENDE; SILVA, 2015, p.35)

<i>Quarto nível de relação escola e família</i>
--

- Interações institucionalizadas por meio da participação dos familiares em órgãos de gestão da escola, tais como associações, colegiados, conselhos, assembléias e outros. (RESENDE; SILVA, 2015, p.35)
--

Fonte: autora

Certamente que as diferenças entre os níveis aqui apresentados têm caráter meramente analítico. Suspeitamos que na dinâmica das relações entre a escola e a família, as diversas formas parentais se configuram mais interdependentes do que supõe o que é referido no quadro apresentado.

Nessa perspectiva, Resende e Silva (2015) declaram que o Artigo 206 da Constituição Federal (CF) contém uma expressão que, sem evidenciar o termo família, remete à participação desta na vida da escola. Trata-se da gestão democrática, que é definida no texto constitucional. Ainda o Artigo 14 da LDB dispõe que as normas para efetivação da gestão democrática na educação básica deverão estar de acordo com as suas peculiaridades e conforme o princípio da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Desse modo, sem reportar às especificidades, às características culturais, necessidades e contribuições importantes das famílias de cada instituição de ensino do país, a LDB predispõe a participação desta instituição na esfera da própria gestão da escola. Não obstante, ainda é prematuro falar de uma “forte regulamentação” desse nível de relação no âmbito federal, posto que sob a responsabilidade de estados e municípios o detalhamento de formas e critérios para a gestão democrática da escola e, por conseguinte, a participação das famílias nesse processo: tipos e funções dos órgãos colegiados, critérios para a sua composição e funcionamento, participação ou não da comunidade, e dos diretores de escola e outros.

O PNE de 2001 dispõe, como um dos objetivos para a educação brasileira, sobre a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, vindo a ratificar os princípios já anunciados na LDB 9394/96, propondo a universalização dos conselhos escolares ou órgãos equivalentes, em um prazo de dois anos. Em conformidade com essa sinalização, o Ministério da Educação criou, pela Portaria Ministerial nº 2.896/2004, o “Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos de Escola”, assim como por meio do Decreto nº 6.094/2007 instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007 a) que apontavam, dentre as diretrizes para a União, “promover a gestão participativa na rede de ensino” e “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educando (...).”(RESENDE; SILVA, 2015, p.43)

Já o PNE 2004-2014 reforça o princípio da gestão democrática da educação, por meio da normatização desse princípio constitucional em leis específicas pelos entes federativos e a concretização de dispositivos fundamentados que garanta a participação das famílias, alunos, funcionários, professores, assim como toda a comunidade local, na discussão, elaboração e execução de planos de educação, nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares e no exercício da construção da autonomia dessas instituições em associação com os sistemas de ensino. Segundo Saviani (2014, p. 2):

É importante considerar que esse novo plano impõe exigências imediatas para as instâncias federativas. A União é incumbida, pelo artigo 13, de instituir, em lei específica, após 2 anos de sua publicação, o Sistema Nacional de Educação. Em relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios a mesma lei os obriga a elaborar, no prazo de um ano, os respectivos planos de educação e, no prazo de dois anos, a aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação pública.

O PNE é um documento que se propõe a ratificar a democratização da gestão educacional e escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando, entre outros mecanismos de participação e decisão da escola, a importância do projeto político-pedagógico e o redimensionamento do papel do Conselho Escolar.

O Plano propõe que a comunidade escolar tenha liberdade para, coletivamente, eleger os gestores escolares, além de pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu projeto político-pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, compreendendo que nele está contido o projeto de educação e de escola almejado por todos os agentes e atores envolvidos. O fortalecimento dos conselhos escolares e dos colegiados e a efetivação de uma gestão financeira participativa e transparente contribuirá para uma progressiva autonomia das unidades escolares, promovendo o fortalecimento do papel da escola pública e gratuita na oferta de uma educação básica de qualidade. Ao discutirmos o papel dos conselhos escolares e colegiados e sua relevância no processo de gestão democrática, em especial a gestão financeira da escola, faz-se necessário lembrar que essa é uma conquista histórica, sobretudo no que diz respeito ao fato de os Conselhos possuírem caráter deliberativo, “(...) considerando o cenário caracterizado até ao momento quanto à relação família- escola na legislação e na realidade brasileira.”(RESENDE; SILVA, 2015, p.46)

Consideramos que o PNE é um documento que coloca novos desafios aos sistemas de ensino, às escolas, gestores escolares, professores e às famílias para concretizar, em especial, a participação dos pais em órgãos de administração da escola. Isso é o que declaram diversos

estudos de Paro (2006) e outros autores²¹. Segundo Paro (2000, p.42), os profissionais escolares tendem a limitar a participação das famílias na gestão das escolas públicas, alegando a “ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas”, embora, paradoxalmente, solicitem que os pais participem, em casa, do processo pedagógico assessorando os deveres e estudos dos filhos.

Abranches (2003), pesquisando as atas de reuniões de colegiados escolares, assevera que, em geral, as questões pedagógicas “estão totalmente monopolizadas pelos professores e diretores (...)” Luiz e Conti (2007) ressaltam que mesmo com a paridade garantida por lei (50 % de representantes da equipe escolar e 50% dos alunos e seus responsáveis, nos Conselhos de Escolas) não se faculta partilha de poder. Os mesmos autores constataram que os representantes da equipe escolar têm um poder maior de decisão, sentindo-se mais importantes do que os representantes de pais e alunos, por considerarem que os últimos sabem pouco da escola e que estão despreparados para a atividade de conselheiro – um olhar em que vários casos são reforçados pelos próprios pais que não se sentem preparados para opinar. Dificulta-se, assim, uma articulação entre esses conselheiros, isto é, os pais, tendo pouco contato uns com os outros, acabam não dispondo de mecanismos de consulta coletiva.

Silva (2003) fez uma análise dos documentos, baseada em uma pesquisa realizada em Portugal, mencionando, também, um estudo bem detalhado sobre a legislação portuguesa²² referente à relação escola e família e ao movimento associativo de pais, atualmente conhecido em Portugal “como um grupo de pressão junto ao poder político”, sendo os pais de alunos tratados pela legislação como atores civis e jurídicos. “O confronto com a situação brasileira faz evidenciar o quanto tal movimento é ainda pouco fortalecido no Brasil, praticamente não sendo contemplado de forma específica na legislação.” Segundo Resende e Silva (2015), nos dias de hoje existem vários países com representação de pais em órgãos consultivos nacionais da área de educação, sendo que, em alguns deles, há órgãos exclusivamente compostos por pais, que têm papel consultivo para o Ministério da Educação.

Nesse sentido, Lima (2002) declara que a democracia como participação (ou democracia participativa), a participação, a discussão e o diálogo são apontados como verdadeiros métodos da construção democrática. Lembra a posição freiriana de que a participação não se faz de forma silenciosa e alienante ou de forma passiva de subordinação ou meramente instrumental. “A

²¹Consultar em Abranches (2003), Luiz e Conti (2007) Marques (2012), Luiz e Riscal e Barcelli (2013).

²²“A Lei das Associações de Pais” atualmente em vigor no país é o Decreto-Lei nº 272/1990, alterado pelos Decretos nº 80/1999 e nº 29/2006. Ver WWW.confap.pt.)

participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um acto de “ingerência”, e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe a contemplar”. (LIMA, 2002, p. 33)

Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, faz duras críticas a uma concepção de educação bancária em que as relações educador-educandos no universo escolar apresentam uma peculiaridade marcante, uma relação fundamentalmente narradora, dissertadora. “Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.” (FREIRE, 1987, p. 57). O autor propõe uma pedagogia da libertação, da participação e da discussão, da intersubjetividade, contra todas as formas de dominação e manipulação, contrárias às concepções de ação revolucionária e de educação emancipatória, como assevera Lima (2002, p.35): “um projecto educativo, uma organização e uma liderança pela libertação em que exigem comunhão e co-construção, e não dicotomia”, em que a escola e a comunidade escolar se envolvam numa tarefa em que ambos possam ser sujeitos do ato, na organização e construção de uma cultura escolar de participação por meio das práticas vividas, de regras compartilhadas, de orientações e ações onde todos os envolvidos tenham poder de decisão.

É a partir desse pressuposto que participamos a relevância do Projeto da Escola Cidadã, a partir da sua primeira versão desenvolvida por Romão e Gadotti (1997). José Eustáquio Romão (2000), declara que o Projeto da Escola Cidadã humaniza e eleva a pessoa à condição de sujeito histórico, sendo sua maior ambição contribuir para a criação do surgimento de uma nova cidadania como espaço público de organização da sociedade contemporânea, para defesa e a conquista de direitos. O Projeto da Escola Cidadã seria a manifestação de um novo ecoar de possibilidades e propostas de ação em que o Estado seja o provedor de benefícios sociais e culturais a uma população historicamente oprimida e alijada dos processos decisórios da sua própria história.

Entendemos que o projeto de Escola Cidadã, particularmente no que diz respeito à formulação de uma proposta pedagógica, possibilita a inserção de práticas inovadoras por meio de ação articulada com a comunidade escolar, como a discussão e elaboração de seu Projeto Político Pedagógico e, por conseguinte, a construção de uma nova cultura escolar.

Todavia, destacamos que o Projeto da Escola Cidadã não pode ser considerado como o ideal e a solução de todas as mazelas da escola pública brasileira, mas, como assegura Gadotti (2008) de maneira geral, as experiências que têm por base o conceito de escola cidadã não só

questionam uma esfera pública burocrática e de decisões verticalizadas, como apresentam novas alternativas à sua estrutura, implementação e funcionamento, apoiando-se em quatro grandes princípios: a gestão democrática; a gestão de colegiados das escolas; comunicação direta com as escolas *locus* central da educação; autonomia da escola, que propicia a construção de seu próprio projeto eco-político pedagógico; e a avaliação permanente do desempenho escolar.

1.3.6. Escola Cidadã – perspectiva crítica para a (re) construção de uma cultura escolar democrática, autônoma e de participação ativa

A escola pública brasileira, por uma série de fatores, mas principalmente por ser democrática no acesso e não mais servir à formação das elites, é um espaço que a burguesia tem abandonado e que pode se transformar num aparelho “privado” popular da luta contra-hegemônica (ROMÃO, 2000, p.113). Romão (2000) e Gadotti (2008) nos alertam que a burguesia não só abandonou a escola pública como também a nacionalizou. Nesse sentido, podemos considerar que a escola cidadã caracteriza-se como um norte para a construção de uma escola popular, um horizonte, uma crença. Isso é uma escola pública e autônoma, democrática na sua gestão, quanto ao acesso e permanência de todos, um espaço público para afirmação da cultura, com um sistema único e descentralizado, com dedicação exclusiva do professor que valorize a profissão docente, com uma equipe interdisciplinar e intercultural. Uma escola que apoia as iniciativas pessoais e seus projetos, que propicia a comunidade escolar se tornar um organismo vivo. Enfim, uma escola que cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo com uma aprendizagem criativa e não mecânica, que promova a diversidade e que proponha a espontaneidade e o inconformismo.

A construção do projeto da Escola Cidadã apresenta argumentos a favor da escola pública, mas também popular, no que diz respeito à universalização da educação básica de qualidade, como aponta Romão (2000): “Lembrando a muitos socialistas que o próprio Marx, na *Crítica dos programas socialistas de Gotha e de Erfurt*, rechaçou qualquer possibilidade de educação popular dispensada diretamente pelo Estado. Podemos identificar dois movimentos historicamente reconhecidos por suas lutas, por uma educação para todos: o *movimento em defesa da educação pública*, concentrando seus esforços no setor da educação formal, e o *movimento por uma educação popular*, cujo trabalho centrou-se no setor da educação informal

e na educação de jovens e adultos. A união dessas duas forças representaria, para a história da educação brasileira, uma mudança significativa e revolucionária. Porém, “o isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço da universalização e transformação da educação no Brasil.” (GADOTTI, 2008, p.55)

Infelizmente, sempre se encontram, na história da educação brasileira, forças antagônicas que acabam por dificultar os avanços dos projetos educacionais, por mais inovadores e bem elaborados que eles sejam. E se forem elaborados apenas por especialistas sem a participação de movimentos educacionais atuantes, já nascem condenados ao fracasso. Poderemos recordar, a título de exemplo, alguns conflitos ocorridos na primeira metade do século XX entre o *ensino público* defendido pelos liberais e o *ensino privado* defendido pelas igrejas, em especial a igreja católica e os novos empresários da educação, que encontraram na tese da liberdade de ensino da igreja uma oportunidade de oferecer ensino privado com a finalidade de obter lucro. Entretanto, como adverte Saviani (1987), não podemos encarar o ensino privado e o ensino público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco, uma vez que nos dois setores encontramos defensores da *escola pública democrática*.

Segundo Romão (2000, p.134), com a construção do Projeto da Escola Cidadã vem à tona a questão do público e do privado:

(...) no Brasil, este é um tema delicado, por causa do maniqueísmo implantado há décadas na discussão sobre o público e o privado na educação brasileira, confundindo-se o primeiro com o estatal. O Projeto não se “amarra” a uma dessas alternativas, mas admite a sua pluralidade, garantindo o caráter estatal do financiamento, sem qualquer cobrança adicional ao aluno, e o estrito controle popular, por meio de colegiados ou conselhos, da aplicação destes recursos.

Para articularmos a construção de um novo modelo de escola não podemos deixar de fazer uma discussão sobre a administração pública historicamente constituída nas escolas brasileiras. Nessa lógica, Gadotti (2008, p.57) destaca que:

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvos de freqüentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de *patrimonialismo*, que isola subsistemas, e pelo paternalismo, que instiga a dependência e a alienação.

Na verdade, coexistem dois paradigmas de sistema de ensino: um em que professores, alunos, pais/responsáveis não se sentem responsáveis pelos destinos da escola e, por isso, não participam; outro, em que a educação é vista como a mola propulsora das mudanças, não só

internas, mas como um espaço de socialização de cultura e um caminho para a democratização da sociedade, propiciando a participação de todos nas tomadas de decisão. É assim que poderíamos encontrar, numa espécie de sistema único de descentralização de ensino, uma síntese superadora desse confronto de concepções e práticas.

Romão (2000) concebe um sistema único de descentralização de ensino, a partir da implantação do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, em que cada instância assume suas respectivas responsabilidades e auxilia as demais, transformando as escolas em unidades estratégicas. Sua concepção ainda inclui a integração política, normativa e executiva dos serviços públicos de educação básica; fusão dos recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos; unificação das redes escolares, sem distinção entre federais, estaduais ou municipais, evitando, assim, paralelismos, discriminações no atendimento aos alunos e no trato com os profissionais de educação, duplicidade de meios para fins idênticos, atividades concorrenciais e autonomização e fortalecimento das unidades prestadoras de serviços educativos, que são as escolas.

Entretanto, qualquer sistema só terá sucesso se tiver a participação da comunidade e, particularmente, da família. A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) postula a gestão democrática e a autonomia da educação básica, embora, segundo alguns educadores, de forma muito tímida, e não implantando determinadas mudanças conquistadas na promulgação da Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição “Cidadã”. Segundo Gadotti (2008), a administração de um sistema único e descentralizado de ensino poderia se apoiar em quatro grandes princípios:

1º) *Gestão democrática* – em que a escolha do dirigente é efetuada pelos diferentes atores políticos envolvidos efetivamente no cotidiano da escola, propiciando que estes exerçam sua cidadania. “A função do diretor é uma forma institucionalizada de liderança. Portanto, concretamente, deve-se fazer a eleição, porque a liderança só pode ser efetiva *ex-ante*, mediante um processo de escolha, com livre manifestação dos eleitores.” (ROMÃO, 2000, p. 121)

Segundo Paro (1996), a escolha do diretor por *eleição* incluindo todas as variações que prevêm manifestações da vontade das pessoas envolvidas na vida da unidade escolar (educadores, funcionários em geral, alunos, pais e outros membros da comunidade), deve ocorrer mediante voto direto, por representação, para escolha uninominal ou de listas plurinominais. Assim como as funções de planejamento e capacitação de docentes poderiam ser organizadas pelas próprias escolas. A gestão democrática deveria estender-se na elaboração de regras ao orçamento e às finanças, garantindo a autonomia administrativa e financeira.

Uma gestão democrática, além de apontar para uma nova qualidade de ensino, eliminaria a mediação entre a direção dos órgãos públicos, responsáveis pela educação, e as escolas. Nessa perspectiva a função de um “Secretário” da educação poderia ser substituída pela criação de um superintendente das escolas públicas tendo maior proximidade e compromisso com as escolas. Visto que quando se fala em Secretário, subentendem-se planos e projetos novos “para as escolas” e não “das escolas.”(GADOTTI, 2008, p.60)

Lima (2002) chama de governação democrática²³ a participação de todos nas decisões que dizem respeito à escola e, sobretudo, a uma organização do trabalho escolar que não dicotomize o pedagógico e o administrativo e que não relaxe a vigilância contra o risco da despolitização: “precisamos ampliar a participação e juntar forças contra as práticas neoliberais, contra as quais Paulo Freire sempre se manifestou, mostrando-nos o caminho da escola pública e democrática.” (*Id. ib.*)

2º) *Comunicação direta* com as escolas: se a escola se caracteriza por ser um centro de produção de educação e de irradiação de cultura, não pode, simplesmente, reproduzir planos e projetos feitos fora da sua realidade, mas deverá ser construtora de uma cultura geral em consonância com a cultura popular. Para além dessa ligação, a escola está sediada num contexto específico e, por isso, em função dele deverá produzir o que se chama “cultura da escola”. A comunicação entre a escola e os órgãos administrativos ainda hoje se apresenta de forma muito distante, burocrática e centralizadora, sem nenhum zelo pela autonomia da escola. Nesse aspecto, podemos considerar que tal tipo de relação acaba cristalizando a falta de aproximação e comunicação entre a escola e as famílias. Consequentemente, as famílias, sobretudo as dos meios sociais mais desfavorecidos, acabam por não se sentir autorizadas a participar, tampouco são informadas de que forma sua participação seria positiva.

²³“No caso da **governação democrática das escolas**, trata-se de uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciais, exercidas por actores educativos e consubstanciais em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-educativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc”. (LIMA, 2002).

A governação, na lógica do Banco Mundial- Em 1992, especialistas e *policy makers* do BM, conceituaram governação como sendo um dos mecanismos através do qual é feita a gestão dos recursos públicos cujo objectivo último é influenciar o desenvolvimento e crescimento económico. Baseado nesta perspectiva economicista, a Boa Governação seria caracterizado pela existência de instituições e regras que assegurassem o desenvolvimento da capacidade humana e institucional através da melhoria da qualidade de sector público; pela accountability e transparência no processo de tomada de decisões. Disponível em <http://kumbukilah.blogspot.com.br/2009/09/governacao-contexto-conceitos-e.htm>. Acesso em 15/05/2018.

3º) *Autonomia da escola*: escola e poder público elaborariam juntos as políticas públicas educacionais. A escola não seria simplesmente um prédio, cheio de muros ou grades, mas um projeto cujas diretrizes seriam pensadas pelo coletivo da escola (professores, alunos e familiares). Porque entendemos que autonomia é capacidade de autogestão. O Projeto de Escola Cidadã prevê a autonomia das escolas como passo para a autogestão.

4º) *Avaliação permanente do desempenho*: o processo de avaliação é de suma importância, desde que esteja imbricado ao projeto da escola; não tem nenhum sentido um processo como ato formal, elaborado por técnicos externos distantes do cotidiano escolar. Romão (2000, p. 108) considera que:

Infelizmente, as matrizes, os modelos e os novos paradigmas têm se desenvolvido mais nos processos de avaliação institucional – desempenho de sistemas e subsistemas – e têm evoluído menos quando se trata de oferecer subsídios à avaliação do aluno na sala de aula. Aqui têm predominado os procedimentos tradicionais, seja pelas razões já apontadas - absenteísmo aos cursos e publicações caracterizadas por filosofismo e tecnicismo – seja pela preguiça intelectual da ortodoxia, seja pela força da inércia comodista ou temerosa em relação ao novo.

As avaliações institucionais também perdem seu objetivo quando utilizadas como programa de meritocracia e bonificação aos educadores, frequentes em algumas gestões públicas de ensino na atualidade. “Deve envolver a comunidade interna (alunos e professores), a comunidade externa (pais, comunidade) e o poder público. Assim, o princípio da avaliação remete ao primeiro princípio, o da gestão democrática.” (GADOTTI, 2008, p. 62) Na organização proposta por esse autor para um novo sistema de ensino, a escola deixaria de ser subordinada a todos os órgãos centrais, que seriam extintos por não terem razão de existir, tal a como diretoria de ensino. Ela passaria a se autogovernar, gerindo seus próprios recursos financeiros. Segundo Abramo (1991), o Ministério da Educação e as secretarias estaduais teriam como função o pagamento das escolas. O mesmo autor sugere ainda que não sejam remunerados os professores, mas as escolas, com base na população escolar.

Gentili (2004) salienta que o desencanto pela educação e o ensino no Brasil não se justifica somente pela falta de recursos e pela extrema pobreza e maus tratos em que vive nossa população. Deve-se, também, ao desânimo que se enraizou no magistério, somado à falta de perspectivas. De maneira geral, são poucos aqueles que ainda acreditam que as reformas possam servir para produzir a desejada e fundamental democratização da educação. Investigações recentes demonstram que os docentes estão adoecendo, contraindo um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação.

Somada à perplexidade diante da burocracia que imobiliza as escolas, tornando-as dependentes de decisões do poder público centralizador, uma camada de burocratas defensores da privatização dos serviços educacionais joga toda a responsabilidade do fracasso escolar aos servidores públicos, propagando o quanto seria positivo, para o fim do “desperdício” financeiro, a alocação de profissionais mais competentes e comprometidos. Na oposição, existe um sindicalismo educacional corporativista, que se concentra quase que prioritariamente na luta por melhorias salariais, ingenuamente fortalecendo um Estado burocrático e centralizador. Parecem defender posições antagônicas, mas que acabam apresentando propostas idênticas que, no cômputo geral, não escapam da burocracia e da subordinação cultural ao poder do Estado.

Diante deste contexto, onde buscar uma saída que possa recuperar o sistema de ensino brasileiro? Segundo Gadotti (2008), a saída seria uma *perspectiva utópica*, que é mais forte do que as ideologias, porque não tem nada a esconder. Ela pode ser transparente, sem táticas ou estratégias ocultas: “A utopia propõe o *retorno à comunidade de onde surgiu a escola.*” (GADOTTI, 2008, p. 63) Para que esse movimento ocorra, é preciso que a comunidade/famílias se apropriem dos destinos da escola, passando a defendê-la como mediadora de transformação social, visando a qualidade de ensino, participando e avaliando a construção dos projetos escolares, que terão menos gastos com burocracia e atenderão às suas reais necessidades, respeitando as peculiaridades culturais e propondo respostas concretas aos seus anseios. De acordo com Romão (2000), as escolas que se aproximaram da concepção da Escola Cidadã, particularmente no que diz respeito à formulação de uma proposta pedagógica, possibilitaram a inserção de práticas inovadoras por meio de ação articulada com a comunidade, como a discussão e elaboração de um novo Estatuto Escolar e a colaboração na elaboração do Projeto Pedagógico.

Assim, escolas que implantaram a proposta da Escola Cidadã investiram numa série de ações orientadas por uma concepção democrática de educação e de gestão escolar, tais como: eleição de seus conselhos escolares; eleição direta de diretores escolares; delegação às escolas da formulação de seus projetos político-pedagógicos e, por fim, autonomia administrativa e financeira.

Diante das adversidades que podem impedir a construção de uma escola cidadã, Paulo Freire (1997, ps. 81, 85) adverte:

É preciso ficar claro que a desesperança não é amaneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. (...) O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um

discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política.

E é este mundo possível que Paulo Freire (1987) denominou *inédito viável*. “A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite” que necessitam evitar.” (FREIRE, 1987, p.94)

Somente em um mundo em que a educação está ligada diretamente à realidade vivida por cada aluno e a sua história de vida, que se relaciona a partir de uma ação dialógica entre a comunidade, as famílias e a escola, fertilizará uma escola de qualidade, com uma educação emancipadora, levando vida para dentro da sala de aula, como destaca Terezinha Azeredo Rios (2000, p. 51):

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura do seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

O que se defende é que essa escola cidadã seja vista como um lugar de produção de conhecimentos e que este conhecimento tenha como principal intenção levar a realidade para a sala de aula. “Essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta.” (GADOTTI, 2008, p.64)

A concepção de Escola Cidadã vem sendo construída no contexto de um movimento educacional que se inicia no final da década de 80, num desafio permanente às velhas e às novas práticas; seus avanços denunciam superações e inconcretudes, cada passo para o novo desafia o velho e dialeticamente, compõem o processo de práticas concretas de educação para e pela cidadania. De acordo com Gadotti (2000), o Projeto da Escola Cidadã, se caracteriza como um movimento amplo da própria sociedade. A escola deve ser reconhecida como *locus* principal de educação, visando à construção de uma sociedade sustentável. E, nessa perspectiva, declara que:

(...) a educação para e pela cidadania, como movimento da própria sociedade, é mais amplo do que o ensino e a própria escola. Contudo, vou me ater à escola como *locus* principal da educação, e à Escola Cidadã, em particular, pelo seu caráter histórico exemplar como expressão de uma educação para cidadania. Se buscarmos práticas da educação de hoje no Brasil por uma alternativa para a construção de uma sociedade sustentável, certamente aparecerá em primeiro plano a Escola Cidadã. (GADOTTI, 2011, p.11)

O Projeto da Escola Cidadã constitui, em primeiro lugar, uma tomada de consciência de todos os atores envolvidos, sejam educadores (as), alunos (as), famílias, ou outras instituições pertencentes à comunidade educativa; em segundo lugar, é um processo de construção coletiva, uma proposta de educação libertadora, uma ação consciente que visa que todos os atores se tornem sujeitos transformadores de suas próprias histórias. “É teoria e prática dos movimentos da contra-hegemonia, mobilizando e organizando a sociedade civil oprimida para que ela tenha acesso aos meios de produção e prestação de serviços propiciados pelo Estado Burguês.” (ROMÃO, 2000 p.98)

Nos anos de 1989 /1991, Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina, e investiu na implantação do Projeto de Escola Cidadã, como declara Gadotti (2008, p. 70):

O movimento pela “Escola Cidadã”, por uma educação para e pela cidadania nasceu no final da década de 80 na educação municipal. A Escola Cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que, na década de 80, traduziu-se pela expressão *escola pública popular* com uma concepção e uma prática da educação realizada em diversas regiões do país. Por isso, hoje, alguns consideram como primeira experiência concreta de Escola Cidadã - embora nos documentos oficiais ainda não se usasse essa expressão, mas a expressão “Escola Pública Popular” - a experiência de Paulo Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina no Município de São Paulo (1989-1992). A expressão “escola cidadã” apareceu pela primeira vez na literatura pedagógica brasileira num artigo de Genuino Bordignon, em maio de 1989, na Revista *Educação Municipal*, editada pela UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e pela Editora Cortez, como uma “utopia municipalista”.

A educação em, para e pela cidadania, numa perspectiva freiriana, tem por objetivo muito mais do que alfabetizar: trata-se de humanizar e conscientizar o sujeito como autor e construtor de sua própria história. Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. (FREIRE, 1987, p.10) Numa perspectiva ambiciosa, a Escola Cidadã pode contribuir para a criação de uma convivência democrática, com autonomia, motivando a participação de todos, aceitação da liberdade, concebendo a cidadania ativa. “Cidadania ativa é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres mas, essencialmente, participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação.” (BENEVIDES, 2004, p.46) O conceito de escola cidadã nunca se pretendeu homogêneo nem uma receita a ser absorvida ou aplicada. Tem sido implantado em diferentes perspectivas. Azevedo (2000) aponta que o projeto Escola Cidadã é um produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade.

No que respeita à *qualidade* do ensino, ela está diretamente conectada ao projeto de sociedade que se pretende construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais produtivos no atingir êxitos dessa qualidade do que os vários projetos que são implementados pelos órgãos públicos responsáveis, distantes de sua realidade. A comunidade escolar tem a liberdade para, coletivamente, pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu projeto político-pedagógico, compreendendo que nele está contido o projeto de educação e de escola almejado por todos os atores envolvidos.

Outro tema importante da gestão democrática, na perspectiva da Escola Cidadã, é a edificação do *Conselho de Escola* ou *Colegiado*, surgido no final da década de 70, com o objetivo de democratizar as relações políticas no terreno escolar. O Conselho de Escola tende a desempenhar as funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscal, sendo formado por todos os segmentos da comunidade escolar. É por meio dele que as pessoas podem programar e decidir sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, convertendo esse coletivo numa orquestra em sintonia para, juntos, gerirem a escola. Não se pode esperar que a integração desse organismo elimine a tensão entre esses atores, uma vez que a participação de que falamos é uma “participação no processo de decisão, um acto de “ingerência”, e não a atitude de espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar.” (LIMA, 2002, p. 33). Seu desafio é possibilitar um diálogo democrático, respeitando a opinião de todos, construindo uma identidade em interação conjunta entre estas duas instâncias representativas e, principalmente, com as famílias. “É possível abrir a educação ao debate político com os não-membros e os não-especialistas, nem *descentrar* a escola e reconduzi-la aos debates sobre a democracia e ao domínio público.” (LIMA, 2002, p. 41)

Cabe ressaltar que, para nós, a Escola Cidadã representa um projeto de parceria entre a comunidade escolar e a comunidade educativa, tendo em vista a construção de uma cultura escolar indagativa, crítica e ativa. Numa perspectiva humanista que se manifesta como promotor de valores ético-morais, do diálogo, da solidariedade, com gestão democrática e participativa, com acesso e permanência, priorizando o sucesso de todos os protagonistas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O movimento pela Escola Cidadã é, sobretudo, a construção de um outro paradigma de escola em oposição a um modelo de concepção neoliberal, elitista, individualista, produtivista, mercantilista e ocidentocêntrico. Segundo Freire (1987, p. 121), “se os homens são seres do que fazer é exatamente porque o fazer é ação e reflexão. É transformação do mundo.”

Nesta perspectiva, o surgimento da Escola Cidadã traz um lumiar de esperança, como sugere Lima (2002, p. 43), “a transformação da escola em “casa da comunidade” exige uma política de devolução democrática da escola à comunidade, através da descentralização e da autonomia, legitimadas por suas formas de governação democrática e de participação activa na tomada de decisões”.

1.4. Organizações escolares e suas culturas distintas

1.4.1. Pressupostos básicos

Entendemos que as instituições escolares assimilam, em menor ou maior dimensão, certas peculiaridades presentes em seu modo de ser, caracterizado por certos rituais, códigos de comportamentos, regras, formas de pensar e modo de trabalhar, aspectos predominantes da cultura escolar: “as dinâmicas quotidianas obedecem a todo um trabalho de *bricolage* sócio-organizacional, que combina, numa disposição original, elementos reproduzidos da ordem estrutural e elementos resultantes do jogo social, da ação concreta vivida nos contextos de trabalho.” (TORRES, 2013, p. 57)

Segundo a mesma autora, é importante reforçar o princípio de que a cultura é socialmente construída na longa duração e que, no decurso de seu desenvolvimento, é condicionado por diversos fatores internos e externos à instituição. Desta feita a cultura escolar resulta de influências dos fatores externos e formais, constitui a gênese fundamental da instituição escolar, enquanto a cultura organizacional escolar ganha forma, ao exigir dos seus atores formas de ação congruentes com as orientações externas. como adverte Heloísa Lück (2011, p. 30):

A importância desses conceitos é evidenciada pelo fato de que a natureza do processo educacional e a vida da escola são definidas sobremaneira pelo modo como as pessoas coletivamente organizadas realizam o trabalho em seu interior, distribuem e assumem responsabilidades, tomam decisões, implementam-nas, percebem seu trabalho e constroem significados a partir dessa experiência interativa em que muitos elementos pessoais, sociais, contextuais e funcionais entram em jogo.

Nessa esteira, cultura escolar ou cultura institucional, na interpretação de Pérez Gómez (2001), caracteriza as determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do

cenário político e econômico da cada época e de cada lugar. “Assim, entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a escola.” (PÉREZ GÓMES, 2001, p.131)

Lück (2011) entende que a cultura tende a ser mais estável, mais conservadora, sendo por esse fato considerada, por olhares menos atentos, como uma condição dada e imutável. Ressaltando, no entanto, que a mesma dispõe de um caráter dinâmico e mutável. E inteira:

Compreender essa cultura depende, portanto, de se mergulhar nela de olhos abertos, e aprofundar-se em suas águas ao mesmo tempo com familiaridade e naturalidade e com perspicácia analítica e hermenêutica. (...) É importante ter em mente que o que aparece na superfície pode ser camuflado, a partir da necessidade de “parecer bem na foto”, deixando de apresentar o retrato fiel da cultura escolar tal como ela é. Como nós, também a escola tem várias imagens, sendo a real dificuldade conhecida. (LÜCK, 2011, p.p.60-61)

Nessa vereda, Barroso (2012) argumenta que uma abordagem política e sociológica da escola não pode desprezar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, “no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.”(BARROSO, 2012, p.1) Tornando-se fundamental uma análise das distintas características e dimensões do conceito de cultura escolar, considerando, entre outros fatores, a pluralidade de abordagens teóricas utilizadas na sua descrição e identificação das práticas que a corporificam, o autor de forma sintética aponta os três tipos de abordagens factível de identificação:

Quadro (1)

Numa perspectiva funcionalista	Numa perspectiva estruturalista	Numa perspectiva interacionista
A “cultura escolar” é a Cultura (no sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.	A “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.	A “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Fonte: Barroso (2012)

Neste contexto, Leonor Torres (2013;2015;2018) numa tentativa de superar a grande multiplicidade terminológica, que, inexoravelmente, pode gerar variadas entropias conceituais, apresentaremos num quadro demonstrativo um melhor cotejamento das distinções relativas aos conceitos: cultura escolar; cultura da escola, cultura organizacional escolar, cultura organizacional de escola e a cultura sócio comunitária numa estruturação organizada pela autora supracitada. Segue abaixo:

Quadro (2) – Os quatro modelos analíticos e suas conceituações distintas da cultura no ambiente escolar:

Cultura escolar	Cultura da escola	Cultura organizacional escolar	A cultura organizacional de escola	A cultura sócio comunitária
<p>i) Entendida como padrão normativo dominante, constitui uma matriz de referência nacional (mesmo subordinada a imperativos globais).</p> <p>ii) Resultante da influência dos fatores externos e formais, constitui a gênese fundacional da institucional escolar. Aparentemente imutável no tempo, a <i>cultura escolar</i> sofre, contudo, oscilações consoantes as conjunturas sócias históricas e a força que certas medidas de política ducativa exercem sobre a sua configuração.</p>	<p>i) Constitui uma categoria central para a abordagem das políticas em ação ou, por outras palavras, das práticas geradas pelo uso quotidiano das políticas.</p> <p>ii) Redefine localmente a sua missão educativa, ajustando-a aos propósitos democráticos e igualitários e/ou às exigências de promoção da excelência e do mérito.</p>	<p>i) Reporta-se aos processos de recontextualização da ordem política prescrita e estabelecida (cultura escolar) ocorrida em cada escola consoante os jogos sociais e de poder que se estabelecem entre os atores, plasmados em práticas e dinâmicas organizacionais concretas, mas de natureza circunstancial e adaptativa.</p> <p>ii) O Recriar e reinventar cotidianamente da cultura das organizações escolares, numa constante dialética entre o <i>fora</i> e o <i>dentro</i>. Dessa</p>	<p>i) Representa os modos de ser e de fazer coletivamente construídos, que ultrapassam e estão para além das orientações normativas e estruturais e, por essa razão, ela tende a funcionar como agência reguladora da ação.</p> <p>ii) A cultura organizacional de escola desenvolve-se no tempo, podendo ser aferida por via dos costumes, dos hábitos, das rotinas e rituais enraizados pelos atores no seu contexto de trabalho.</p> <p>iii) Desvela ainda o modo como certos fatores (internos e</p>	<p>i) A escola passa a ser duplamente regulada- pela administração central e pelas instâncias municipais-sem que estejam garantidas as condições de articulação entre as diversas intervenções.</p> <p>ii) Balizada pelas atividades sociais e redes locais que ocorrem em determinados espaço-tempo.</p>

		forma os dispositivos organizacionais podem ser diferentes em cada escola, em resultado dos distintos modos de apropriação das orientações legais e da sua efetiva concretização.	externos à escola) penetram e canonizam a cultura, mostrando como esta é moldada pelas relações sócias. ²⁴	
--	--	---	---	--

Fonte: Torres (2013;2015;2018)

Para Lück (2011), é importante ter conhecimento de que a cultura organizacional escolar é invisível, não apenas para as instituições da comunidade escolar que estão fora da escola, que não fazem parte do seu cotidiano, mas também para os que a constituem. A comunidade interna que convive e ajuda a constituir seu dia a dia pode conhecê-la menos ainda, por se tornar cega aos significados do que acontece ao seu redor. E relata:

Isso porque quando as situações são consideradas como dadas, como estabelecidas, elas são vivenciadas acriticamente, sem qualquer esforço por conhecer os motivos por trás das ações, dos posicionamentos e das decisões. Aliás, muitas vezes pretende-se camuflar os significados e motivos a que(m) servem as atitudes, posicionamentos, decisões e ações expressas no cotidiano escolar. (LÜCK, 2011, p. 59)

Nessa sentido, Leonor Torres (2005) adverte que a cultura organizacional escolar;deixa de representar somente o conjunto de valores e normas historicamente sedimentados na organização, tampouco apenas uma reserva de meios simbólicos da ação grupal, ela resulta igualmente da definição subjetiva do sujeito.

Em síntese, a cultura da organização escolar enquanto processo de construção dinâmica e interactiva, desenvolve-se historicamente por referência a factores multidimensionais cujo entendimento passa, em primeiro lugar, pela sua articulação com as categorias sociológicas estrutura e acção. (TORRES, 2005, p. 439)

A mesma autora declara, ainda, que a cultura organizacional da escola se desenvolve no tempo, podendo ser aferida por via dos costumes, dos hábitos, das rotinas e rituais, enraizados pelos atores no seu contexto de trabalho. Contudo, não significa que tais arquétipos sobre a

²⁴ E.g. Torres, 1997, 2004; Teixeira, 2002.

cultura organizacional da escola o façam de forma consensual ou mesmo fleumática. Pelo contrário, observamos que não somente na perspectiva da autora supracitada, mas de vários outros autores, convivem na mesma organização escolar no mínimo três tipos de manifestações culturais que apresentaremos no quadro abaixo:

Quadro (2) Tipos de manifestações culturais na cultura organizacional da escola

Tipos	Definição
Integradora	Quando o grau de partilha e de identificação com a missão da organização é elevado.
Diferenciadora	Quando o grau de partilha se confina ao grupo de referência, sendo previsível a eclosão de diversas subculturas no mesmo contexto escolar.
Fragmentadora	Quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, em muitos casos circunscrita à mera esfera individual.

Fonte: autora

Nesse âmbito, a cultura organizacional não se configura como simples reflexo da regulação organizacional; como declara Torres (2005, p. 439), representa antes um processo de construção dinâmica, mediatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte. “Faz sentido, então, designar a cultura “de organizacional” justamente pelo facto de no seu processo de construção histórica confluir um conjunto de factores regulados por referências aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional”

Destarte os elementos que descrevem a cultura organizacional da escola, se manifestam de forma duradoura, porém, não permanente, em que se expressam seus valores, crenças, os traços culturais incorporados, símbolos, linguagens, além de sentimentos, emoções, experiências, convicções, persistência e perspicácia. “É importante ter em mente que o que constitui e mantém uma cultura é um sistema de relações entre pessoas, a partir de uma prática estabelecida de comunicação verbal e não verbal.” (LÜCK, 2011, p. 82)

De acordo com os enunciados defendidos, a cultura organizacional da escola emerge, na qualidade de categoria analítica, do processo de síntese operada entre a estrutura e a agência. Dito de outro modo, as dimensões simbólicas que adotam de sentido actividade humana – postulado de inspiração weberiana – e que vão enraizar, na *durée*, o quadro de valores referencial dominante na organização, resultam de processos de construção e de reconstrução, de lógicas de assimilação contínuas e descontínuas, de práticas de fidelidade; enfim, são a expressão simbólica das relações de força que regem a dependência mútua entre a estrutura e a acção. (TORRES, 2005, p. 439)

Diante das incertezas e inquietações referentes à cultura organizacional em contexto escolar, a “disseminação de padrões ideal-típicos de liderança, de organização pedagógica, de

organização e gestão escolar, tem contribuído para mascarar as diferenciações culturais existentes nas escolas, tornando-as o mais semelhantes possível à cultura escolar que se pretende instituir à escala nacional.” (TORRES, 2013, p.54) Buscamos, na presente pesquisa, possibilidades de um novo campo investigativo e analítico, configurando os primeiros passos, quer do ponto de vista do enfoque teórico-epistemológico de pesquisas acadêmicas no Brasil, quer tendo em vista um (re) pensar crítico que, por sua vez, visa analisar, com profundidade, as maneiras como a instituição escolar concebe, instrumentaliza, desenha e se ressignifica, numa perspectiva psico-sócio-cultural.

1.4.2. As culturas de escola perante uma ordem de políticas educativas neoliberais

Diante do avanço da globalização, ou da colonialidade global, como refere Quijano (2005), as políticas educativas neoliberais, quer para a Educação Básica quer para o Ensino Superior, obedecem a agendas políticas transnacionais definidas pelas agências multilaterais de regulação, sejam do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial ou Organização Mundial do Comércio (OMC), que privilegiam muito mais o mercado e menos a educação. Como adverte Gentili (2004), para os neoliberais, a ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares.

Entendemos por globalização a formação de uma ordem mundial que teve seu advento no início do século XX. Segundo Azevedo (2000), as relações econômicas, tanto produtivas quanto financeiras, ultrapassam as fronteiras nacionais, desregulamentando e desregando os chamados mercados nacionais. Na dimensão macroeconômica, constituem-se os denominados “mercados emergentes”, nas regiões periféricas do capitalismo, articulados com a formação dos chamados mercados regionais. “É globalização do trabalho, do dinheiro e do mercado. Tudo pode ser comprado, produzido ou vendido em qualquer parte do mundo. As funções produtivas de uma empresa podem estar espalhadas por diversas partes do mundo.” (AZEVEDO, 2000, p. 27). Para Gadotti (2008, p.102), o impacto do processo de globalização na educação foi analisado por muitos especialistas. “Entre eles, Martin Carnoy que utiliza o termo “mundialização” (como os franceses) para designar o fenômeno da “globalização.”

Nesse cenário Teodoro (2011) alerta que o conceito de globalização não se apresenta como uma utilização totalmente consensual, sendo muitas vezes substituído, “sobretudo, na literatura de origem francófona, pelo termo *mundialização*, embora aí apresentada frequentemente como sinônimo de globalização, os dois conceitos têm significados (e sentidos)

distintos.” (MIGNOLO, 2000, p. 25) Fundamentado em trabalhos do escritor e filósofo Martiniano Edouard Glissant e do sociólogo brasileiro Renato Ortiz, Mignolo (2000) defende que *globalização* se identifica com o seu conceito de *global designs*, enquanto *mundialização* se aproxima de seu *local histories*. Ainda segundo o autor, essa distinção entre globalização e mundialização é relevante em vários planos:

- 1) reinscreve a divisão entre Anglo-América e a América Latina;
- 2) rearticula a diferença colonial numa nova forma de colonialidade transnacional e transestatal global, pelo que vê o neoliberalismo como uma nova forma de civilização e não apenas como uma nova organização econômica;
- 3) e finalmente, não é nada mais do que a nova forma na qual a colonialidade do poder está inscrita no templo da colonialidade global e da diferença colonial rearticulada. (TEODORO, 2011, p. 18)

Essas definições acentuam que o processo de globalização se caracteriza pela circulação maciça de capitais, com suas operações baseadas na informação, na comunicação e no saber relativamente aos mercados mundiais. Teodoro (2011, p. 24) apresenta uma análise sobre o projeto de globalização, localizando e definindo esse polissêmico (e controverso) conceito:

Esse projeto de desenvolvimento global - *globalização* na expressão consagrada, embora entendido de modos distintos conforme os autores, como veremos adiante, apresenta, todavia, como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção, e por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.

A globalização, sendo um fenômeno que engloba mercados que detém o controle das chamadas “zonas de influência”, é frequentemente responsabilizado pelos efeitos da evasão de riquezas, do desemprego, do avanço da pobreza, da miséria e da violência social. Assim, a globalização exerce um profundo impacto sobre a educação e, naturalmente, sobre a construção das culturas escolares. Sobretudo em seus interesses de rentabilidade “que se caracterizam pela fluidez, pela mobilidade no tempo e no espaço, alterando quase que cotidianamente o seu epicentro.” (AZEVEDO, 2000, p.30)

Desse modo, o papel das instituições educativas é primordial na reinserção dos indivíduos em novas sociedades educativas, que lhes darão capacidade de compreender a economia mundial. Consideramos que o fenômeno da globalização foi estimulado pela expansão dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação. Verificamos que, nos últimos anos, as novas tecnologias de informação criaram novos espaços de aprendizagem.

Para além da escola, muitas pessoas estudam em casa (educação a distância), pelo ciberespaço; igrejas, organizações não governamentais, instituições, sindicatos estão-se fortalecendo como espaço de trabalho, mas também como espaço de propagação e construção do conhecimento. Entretanto, a exclusão digital ainda é patente entre as classes oprimidas.

Obviamente que, diante desse contexto, não podemos deixar de fazer uma reflexão sobre a função do conhecimento, uma vez que, assim como em outros momentos históricos, na sociedade contemporânea ele é poder. Como denuncia Gadotti (2008, p. 103):

Falar hoje em “sociedade em rede” e “sociedade do conhecimento” sem fazer uma análise do seu papel político e social é escamotear a questão do conhecimento e, ao mesmo tempo, entender a sociedade como se ela fosse homogênea, não contraditória, não conflitual.

Instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desenvolveram estratégias para a implantação do modelo neoliberal de educação no Brasil e na América Latina.

De acordo com essa ordem de raciocínio, as concepções educacionais que resultam de uma visão burguesa conduzem, como afirma Romão (2000, p. 234-235), a uma “Pedagogia Espetacular”:

Essa “Pedagogia Espetacular” resulta da visão de mundo burguesa que se estriba na autonomia ilusória do sujeito e no funcionamento opressor da “Razão” Estrutural. (...) A Pedagogia Espetacular perde a fluência da Razão Dialética, deixa escapar a mutação permanente da realidade objetiva, aprisionando-a numa única perspectiva epistemológica (positivista), empobrecendo as possibilidades de outros enfoques e bloqueando o trânsito e o intercâmbio entre sistemas simbólicos díspares e destes com o mundo real. (...) Em suma, a “Pedagogia Espetacular” nega o pluralismo, a multiculturalidade, as individualidades diversas e propõe um “mundo clônico”.

Na perspectiva de Severino (2006), a forma atual de expressão histórica do capitalismo, sob o domínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo sem freios e num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização de ordem econômica, política e cultural, produz um cenário existencial onde as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. [...] “Neste contexto da história real, a educação é interpelada pela dura dominação dessa realidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência. (...) São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação.” (SEVERINO, 2006, p.74)

Por acreditarmos ser relevante para esta pesquisa, faremos a transcrição de alguns aspectos do modelo neoliberal no setor da educação, como apontados por Gadotti (2008, p. 104-109):

1ª) A globalização capitalista neoliberal (**globalismo**) trabalha com a noção de “Governo” (aparatos administrativos) separada da noção de “Estado”. O Estado além do governo tem uma dimensão simbólica que inclui a noção de cidadania;
 2ª) O Banco Mundial sustenta que os governos devem ser equitativos nos gastos.(...) O Estado deve abandonar a ideia de **igualdade** para assumir a **equidade**; 3ª) Os princípios que orientam as reformas neoliberais na América Latina são essencialmente **instrucionistas**, isto é, estão centradas no ensino e não na aprendizagem. (...) O problema seria a qualidade e o gerenciamento. (...) E mais: os professores estão excluídos de toda discussão de tema da qualidade. 4ª) A proposta neoliberal é de uma **desprofissionalização da docência**, buscando-se alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes através de concorrência pública, como trabalho temporário, docentes não formados para “formá-los” em serviço, rapidamente. 5ª). Nessa “educação bancária” (Paulo Freire), o **docente** é apenas um “facilitador”, um “aplicador” de textos: (...) A educação reduz-se ao acesso á informação, sem a interferência do professor.6ª). A concepção neoliberal é contra a autonomia das escolas públicas. 7ª). Na concepção neoliberal, o sistema de ensino deve propor pacotes de ensino para serem “aplicados” para as pessoas aprenderem a resolver seus problemas.(*grifos do autor*)

Romão (2000, p. 243), ao desenvolver uma análise crítica sobre o projeto pedagógico neoliberal, recebeu uma valiosa contribuição de Marcio Costa (1994), elencando as principais críticas ao projeto pedagógico neoliberal, destacando:

- a) as propostas da “neo-reforma” educacional consideram o padrão de reformas neoliberal como a única alternativa disponível;
- b) (...) a visão de equidade é constituída sob o enfoque estrito do desempenho individual, o que significa o endosso à lógica da competição e uma concepção do *homo economicus* forjada no liberalismo;
- c) (...) não se manifesta nenhum tipo de inquietação como os efeitos perversos, já evidentes, da ordem mundial centralizada no binômio globalização econômica/localismo na política.

No âmbito de cada um dos contextos em que a escola se situa, cabe aos educadores e a toda a sociedade civil construir alternativas para outra educação que não esteja, simplesmente, de acordo com uma lógica do mercado. Como o princípio neoliberal propõe privatizar tudo, a grande intervenção estratégica do neoliberalismo é transferir a educação e a cultura da esfera pública para a esfera do mercado: “A tendência da mercantilização vai muito além do tema da educação e da cultura” (GADOTTI, 2008, p.109) Diante dessa deturpação da significação de cidadania, Severino (2006, p. 78) argumenta:

No contraponto dessa situação de degradação, de opressão e de alienação, a educação é interpelada pela utopia, ou seja, por um *telos* que acena para uma responsabilidade

histórica de construção de uma nova sociedade também mediante a construção de uma nova sociabilidade.

De acordo com essa concepção, as indústrias do conhecimento não só passariam a vender e comprar conhecimento em suas indústrias, como criariam suas próprias universidades como: McDonalds, IBM, Motorola e outras. Da mesma forma, buscariam os melhores profissionais no mercado para gerenciar setores do Governo ou o próprio Estado. Teríamos apenas governantes profissionais.

Essa ofensiva neoliberal na educação teve início, na América Latina, no governo ditatorial de Pinochet, no Chile, nos anos 1970. O modelo foi instituído nos países latino-americanos, mediante políticas de ajuste e com empréstimos das instituições internacionais, principalmente do Banco Mundial, instituição do Fundo Monetário Internacional. As reformas educativas de toda a América Latina foram articuladas por esses organismos. Gadotti (2008) ressalta que o objetivo da ofensiva neoliberal no continente se traduz em mercantilização do conhecimento e incorporação dos mecanismos de mercado, com a consequente desresponsabilização do Estado em relação à educação. Os defensores do modelo neoliberal justificam suas práticas utilizando o argumento de que esse modelo poderia reorganizar a economia mundial, considerando o fracasso das economias socialistas e do Estado de Bem-Estar Social, o que, impôs à educação adequar-se às exigências da “sociedade de mercado”. Defendem que o sistema educativo está em crise porque não está adequada à globalização capitalista e por não se tornar a escola uma empresa que deve estar submetida à lógica de mercado, isto é, ela deve ser rentável e eficiente, alicerçada em avaliação de gestão por resultados. Nessa ordem de ideias, professores e gestores deverão, permanentemente, prestar contas (*accountability*) em função dos critérios e indicadores definidos pelas agências internacionais de avaliação e regulação.

Para dar maior esclarecimento sobre a ofensiva na América Latina no campo educacional, Gadotti (2008, p. 110-111) sintetiza as principais propostas:

- 1ª - Conteúdos mínimos e socialmente necessários, verificado através de exames nacionais;
- 2ª - Redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e promoção por sistema de prêmio;
- 3ª - Centralização curricular e pedagógica (exemplo: avaliação nacional);
- 4ª - Descentralização das responsabilidades e municipalização do ensino fundamental;
- 5ª - Padrões de gestão mercantis da escola.

Segundo Gentili (2004), uma dinâmica aparentemente paradoxal caracteriza a estratégia de reforma educacional promovida pelos governos neoliberais: as lógicas articuladas de *descentralização centralizante* e de *centralização-descentralizada*. Na verdade, que por um lado, as estratégias neoliberais contra a crise educacional se configuram como uma clara resposta descentralizadora diante dos prováveis perigos do planejamento estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamental e sindicais. Assevera Gentili (2004, p. 09)

Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, interferência “perniciosa” do centralismo governamental: desarticulam os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); flexibilizam-se as formas de contratação e retribuição salariais dos docentes, etc.

Nessa perspectiva, o mesmo autor refere a chamada pedagogia da Qualidade Total, que assenta nessa forma particular de compreender os processos educacionais, não sendo mais do que uma investida de transferir para a instância escolar os métodos e as estratégias de controle de qualidade próprios do campo produtivo.

O processo de mcdonaldização²⁵ da escola também tem seu efeito no campo do currículo e na formação de professores. (...) O caráter assumido pelo planejamento dos currículos nacionais, no contexto da reforma educacional promovida pelos regimes neoliberais poderia muito bem ser entendido como um processo de mcdonaldização do conhecimento escolar. (...) Por último a mcdonaldização do campo educacional se expressa através das cada vez mais frequentes formas de terceirização (pedagógica e não-pedagógica) que tendem a caracterizar o trabalho escolar nos programas de reforma propostos (e impostos) pelo neoliberalismo. (GENTILI, 2004, p. 13)

Concordamos com o autor ao acreditar ser importante destacar que esse processo de reestruturação educacional pela qual se vinculam novas e velhas lógicas produtivistas por meio das reformas escolares se limita a uma série de critérios empresariais de caráter alienante e excludente. “Tal lógica cultural penetra capilarmente em todas as instituições principalmente nas educacionais, as quais tendem a Converter-se em promotoras e difusoras desta nova forma de individualismo exacerbado.” (GENTILI, 2004, p. 15) Desta forma, percebemos que os

²⁵ Os sistemas de controle e promoção de pessoal no McDonald’s são conhecidos (e em muitas ocasiões tomados como modelo) pelo uso eficaz de um sistema de incentivos que promove uma dura e implacável competição interna entre os trabalhadores, bem como a difusão de um sistema de prêmios e castigos dirigidos a motivar o “pertencimento” e a adesão incondicional à empresa. Esses mecanismos estão sendo cada vez mais difundidos nos âmbitos escolares até mesmo quando as normas jurídicas vigentes não o permitem).

governos de política neoliberal estão deixando os chamados “países emergentes”²⁶ muito mais pobres, excludentes e com sociedades cada vez mais desiguais.

1.4.3. As culturas de escola diante a uma diretriz de políticas educativas de ascendência gerencialista

Segundo Torres (2015, p. 1421), a crescente pressão dos sistemas escolares para a produção de resultados sobressai visivelmente como ideia dominante em diversos estudos desenvolvidos, sobretudo nos contextos europeu e americano. As organizações escolares encontram-se num espaço-tempo de dupla compreensão:

Por um lado, condicionado por políticas educativas de inspiração gerencialista e, por outro, pressionadas pelas famílias e comunidades locais para a promoção do sucesso educativo. Esse movimento simultâneo e convergente tem vindo, paulatinamente, a reconfigurar as prioridades da escola pública, empurrando-as para a valorização da eficácia, da excelência e da performatividade, deixando na penumbra a sua missão inclusiva e democrática.

A mesma autora declara que vários grupos de pesquisa têm colocado no centro de suas pesquisas o estudo do dilema mais-melhor escola, em outras palavras, a vinculação de forças entre os mandatos democrático e meritocrático da escola pública. Observamos que principalmente os franceses têm tomado à frente na produção científica e movimentado o mercado editorial com um amplo leque de trabalhos que irrompe com vários estudos buscando aprofundar a atual situação dos sistemas educativos perante a dupla missão de propiciar a inclusão e a excelência. E atesta que no contexto da realidade portuguesa, essa problemática tem vindo timidamente a desapontar as atenções investigativas, por Torres e Palhares (2015), embora esse estudo seja ainda parcelar e pouco sistemático. No Brasil, mediante um inventário, verificamos que o maior número dessa produção relacionada com a temática está concentrado nos programas de Educação e em especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos cursos de mestrado e doutorado. Contudo, à medida que as políticas neoliberais avançavam foi se intensificando sobre as instituições escolares um circuito avaliativo sem precedentes, sendo paulatinamente coagidas a alterar os seus estilos de gestão e as suas prioridades táticas/estratégicas. “É nesse contexto de profunda mutação das formas de regulação política que as escolas começaram a adotar progressivamente dispositivos de premiação do mérito,

²⁶ Embora não exista uma definição exata para os “países emergentes”, podemos dizer que são aqueles países cujas economias partiram de um estágio de estagnação ou subdesenvolvimento e se encontram em pleno desenvolvimento econômico. São também chamados de “países em desenvolvimento”.

muito embora de formas diferenciadas em função da sua matriz identitária.” (TORRES, 2015, p.1422)

Entendemos que a crescente expansão de políticas educativas de caráter gerencialista tem-se repercutido de forma persuasiva nas formas de funcionamento das escolas, buscando conduzir a uma padronização do sistema escolar, por meio da uniformização dos currículos, da implantação de programas de avaliação externa, dispositivo de avaliação internacional, avaliação de desempenho profissional, monitorização dos planos de melhoria, publicitação de *rankings*. “Entre inúmeras outras medidas de política educativa focadas nos resultados, têm pressionado as diversas instituições escolares à reprodução de uma cultura escolar de tipo integrador e performativo, numa lógica reprodutiva *topdown*.” (TORRES, 2015, p.1422) A mesma autora declara, que nos últimos anos, ocorreu nas instituições escolares a reassunção do ritual de distinção dos melhores alunos, assim como a celebração dos altos desempenhos em cerimônias públicas e a sua cuidadosa preparação ao longo do ano para exercer nos alunos uma pressão constante para a superação de si na escada do sucesso, a par da premiação dos alunos com comportamentos exemplares, refletida na criação de um quadro de excelência, ressurgindo o velho “quadro de honra”²⁷. Tais evidências permitem uma compreensão meritocrática de escola, isto é, a construção de uma cultura escolar promotora de uma política pedagógica excludente, numa crescente orientação para a produção de resultados e investidora em estratégias de promoção da excelência. “Não somente pelo facto de os projetos políticos e pedagógicos assumirem uma missão explicitadamente focada no resultados, mas igualmente pela força como tal orientação desencadeia iniciativas e programas de ação convergente com tais princípios.” (TORRES, 2015, p. 93) Aparentemente, uma das peculiaridades nos modos de expressão da cultura escolar na contemporaneidade.

1.4.4. Políticas educativas de modelo neoliberal com tendência gerencialista e a pandemia da performatividade nas escolas brasileiras

A década de 90 representa o período histórico em que as políticas regionais dos países chamados de economias emergentes²⁸ passaram a ser impostas por agências do capital

²⁷ O quadro de honra era, em Portugal, uma lista dos melhores alunos que era afixada nos átrios das escolas. Com a revolução de 25 de Abril de 1974, que pôs fim à ditadura de 40 anos, iniciada a democratização do país, essa prática foi extinta.

²⁸ Atualmente, o G20 de países emergentes possui 23 países membros de diferentes continentes são eles: 5 países da África (África do Sul, Egito, Nigéria, Tanzânia e Zimbábue), 6 da Ásia (China, Filipinas, Índia, Indonésia,

internacional, “tipo FMI e assemelhados. São os famosos “ajustes” na economia, no mercado de trabalho, na educação, na saúde e noutros setores. (...) Os meios de comunicação difundem um pensamento único, um “novo” e exclusivo paradigma, o chamado pensamento neoliberal.” (AZEVEDO, 2000, pp. 30-31)

Araújo (2016) ressalta que o modelo neoliberal teve repercussões negativas no setor da educação pelo reconhecimento do cidadão como cliente, como consumidor, e da educação como uma prestação de serviços, e não como um direito inalienável. Vale lembrar também que a concepção neoliberal no setor educacional é contra a autonomia das escolas públicas, tendo como referência o mercado, e não a cidadania. As escolas devem ser consideradas e geridas à semelhança do setor empresarial. Como se pretende privatizar tudo, as reformas se dispõem a diminuir os gastos com a educação, para que a sociedade assuma o serviço. E assevera:

O que se busca é a padronização da qualidade, o que implica padronizar a avaliação e aprendizagem com a criação de indicadores para tudo. Dessa forma, as reformas neoliberais são essencialmente instrucionais, ou seja, aprender é verificar informações e ser capaz de utilizá-las em algum momento, e ensinar se traduz em aplicar receitas, e a saber manejar um repertório de técnicas. E ainda mais: os professores não têm voz, sendo excluídos de qualquer discussão. Trata-se de uma política que apela para o indivíduo e não ao coletivo. (ARAÚJO, 2016, p. 56)

Segundo Hypolito (2011), na contemporaneidade o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos que se hibridizam²⁹ e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em propor uma administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública.

Entendemos que na prática, as perspectivas de “gerenciamento” dos projetos de governo além de transferir a educação da alçada do poder público para a esfera do mercado, implicam municipalização do ensino fundamental, distribuição dos livros didáticos, “padronizando conteúdos, treinando professores para modelos didáticos pedagógicos, avaliação externa, através de instrumentos uniformizados, aferidor de controlador da “qualidade” do sistema educacional.” (AZEVEDO, 2000, p. 50).

Paquistão e Tailândia) e 12 da América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Guatemala, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela).

²⁹ O híbrido a que nos refiro é uma mistura dos preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública.

Neste contexto, Ball (2002) alerta que o pacote da reforma da educação, que se estende pelo mundo, aplicado de forma consolidada em escolas, colégios e universidades, é uma exigência do mercado, privilegiando a capacidade de gestão e a performatividade. Tal reforma vem sendo exigida por agentes com grande influência política, como o Banco Mundial e a OCDE³⁰, e:

Combinam-se para produzir aquilo a que a OCDE (1995) chama de ambiente de devolução que requer uma mudança, uma substituição dos corpos de gestão centralizados por uma estrutura global em detrimento de uma microgestão... e mudanças de atitudes e comportamentos de ambos os lados. (...) A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p. 4)

A abrangência e a complexidade da implementação da reforma, aparece sobretudo, nas escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, nos períodos de aplicação da prova externa do SARESP³¹, sistema instituído no ano de 1996, em que grande parte das formações e orientações pedagógicas nas oficinas das diretorias de ensino e no universo escolar são direcionadas para uma “modelagem” de aulas na aplicação do currículo oficial da educação do estado de São Paulo para que os alunos possam atingir um rendimento satisfatório nas avaliações externas e atingir o IDESP. “Resultado de uma política de custo efectivo”, a consecução é um conjunto de “metas de produtividade” etc.” (BALL, 2002, p. 7) Assim, como adverte o autor, o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização.

Para Stephen Ball (2002), também são implementadas novas formas de vigilância imediata e auto-monitorização; por exemplo, sistema de avaliação/apreciação, definição de metas/apreciação, definição de metas/objetivos, comparações/produção. Nesse sentido,

³⁰ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O Ministério da Educação do Brasil mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação.

³¹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

identificamos o pagamento de bônus aos professores, supervisores, diretores e demais servidores das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, tendo como cálculo do referido bônus o bom desempenho das escolas no Idesp³². Portanto, tal gratificação somente é recebida pelos profissionais das escolas que atinjam ou superem as metas estabelecidas pela rede. Indubitavelmente, são criados grupos de escolas consideradas de excelência, nas quais os gestores são homenageados com flores e pão de mel, e grupos de escolas avaliadas como ineficientes, severamente questionadas pela administração central. “Classificações e graduações, introduzidas na competição entre grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja – eles têm uma dimensão (status) emocional, assim como racionalidade e objectividade.” (BALL, 2002, pp. 10-11)

Nesse sentido, atentamos que, atualmente, os setores privado e público apresentam uma significativa mudança na estrutura da relação entre os profissionais da educação e o seu trabalho, isto é, as políticas públicas educacionais de modelo neoliberal e de ascendência gerencialista, a gestão e a performatividade, presentes nas escolas brasileiras, não propiciam espaço para sujeitos éticos, autônomos ou com preceitos de trabalho coletivo.

³² Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As abordagens metodológicas implicam a utilização de instrumentos, técnicas e procedimentos metodológicos de pesquisa ajustados ao objeto de pesquisa, objetivos e fundamentos teóricos. Assim, os procedimentos requerem opções processuais e sistemáticas no sentido de aplicar instrumentos e técnicas que permitam uma abordagem adequada do objeto de estudo. Do ponto de vista do tipo de metodologia de abordagem as opções poderão ir no sentido de uma perspectiva qualitativa, quantitativa ou mista. Para a construção da fundamentação metodológica apoiamos-nos nos seguintes autores: Pedro Demo, Antonio Joaquim Severino e Manuel Tavares.

Segundo Pedro Demo (2000, p.15), “definir é colocar limites.” Portanto, para definir bem, é necessário saber que toda definição precisa reconhecer seus limites e imperfeições. Portanto, o conhecimento científico presume a interpretação do mundo a partir de quem o irá definir. Como refere Boaventura Santos (2008), o conhecimento produzido traz consigo as marcas de quem o produziu, não podendo, por isso, eliminar-se o sujeito que constrói o conhecimento. Não significa, no entanto, que o conhecimento produzido seja subjetivo, mera opinião de quem o produz. A dimensão crítica, a vigilância epistemológica e metodológica são fatores imprescindíveis de legitimação do conhecimento científico. A abordagem metodológica confere, apesar de alguma permeabilidade à subjetividade, rigor e consistência ao conhecimento científico, possibilita aprendizagens múltiplas tendo em vista a construção e reconstrução do conhecimento. De acordo com Demo (2000, p. 59), “(...) aprender é reconstruir, no sentido preciso de que a aprendizagem autêntica desconstrói e reconstrói constantemente seus limites.” Nesse contexto, definir o objeto de pesquisa, traçar os seus limites, expressa a interferência do sujeito no objeto de pesquisa, isto é, dissecar um todo em partes para melhor investigá-lo. A construção do conhecimento científico exige pesquisa tendo em vista a elaboração de um conhecimento o mais rigoroso possível e uma aproximação à verdade, a partir da análise e interpretação dos dados empíricos coletados e do diálogo com os fundamentos teórico-epistemológicos da pesquisa. Assim, o procedimento metodológico para a construção do conhecimento científico exige a indagação, inquirição e interpelação da realidade em estudo. Todavia, interpelar significa questionar o real, partir dele para construir possíveis hipóteses ou

conjecturas como solução para os problemas encontrados. É na relação dialética entre sujeito e mundo, substancializada numa metodologia rigorosa, que surgem as respostas aos problemas. Respostas sempre provisórias, dado que o conhecimento científico é uma construção e reconstrução do real em curso permanente.

Nessa ótica, Severino (2015) assegura que não basta adotar um método e aplicar técnicas para completar o entendimento geral da ciência. “Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada.” (SEVERINO, 2015, p. 100) Toda a forma de conhecimento efetuado por nós supõe uma condição prévia, isto é, um projeto relacionado à nossa visão da relação sujeito/objeto.

O mesmo autor adverte que um projeto de pesquisa deverá conter vários elementos, que comporão o seguinte roteiro: título do projeto, delimitação do tema e do problema, apresentação de hipóteses, explicitação do quadro teórico, indicação dos procedimentos metodológicos e técnicos, cronograma de desenvolvimento e referências bibliográficas básicas. Seguindo a orientação de Severino, o nosso trabalho de pesquisa obedece à estrutura por ele proposta.

2.1. Tipo de pesquisa: abordagem qualitativa

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa utilizamos a abordagem de caráter qualitativo, entendendo que, para o objeto de pesquisa que nos ocupa, essa abordagem nos permitiu uma maior profundidade em termos de interpretação e compreensão de determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos sujeitos envolvidos nesse trabalho investigativo.

Temos consciência de que uma outra abordagem seria possível; uma abordagem mista que nos permitiria ampliar os sujeitos de pesquisa. Todavia, o pouco tempo disponível para uma pesquisa de doutorado inviabilizou esse percurso. Segundo Dal-Farra e Lopes (2013), a utilização de métodos mistos em pesquisa tem sido crescente em inúmeros campos do conhecimento. A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilitaria ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação. Minimizando possíveis dificuldades na conjugação de práticas investigativas quantitativas e qualitativas, tais pesquisas podem produzir resultados relevantes, assim como podem orientar caminhos promissores a serem explorados por pesquisadores e educadores. Assim, como referimos, esta pesquisa limita-se a uma abordagem qualitativa, reservando para outras pesquisas posteriores a ampliação do universo de pesquisa.

Sílvia Oliveira (1999) declara que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criações ou formulações de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes de indivíduos. São inúmeras as pesquisas que adotam uma abordagem qualitativa, fazendo referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que formalmente a particularidades metodológicas. Segundo Tavares e Richardson (2015, p. 05):

As abordagens qualitativas ocupam um lugar de relevo na construção do conhecimento, não porque se contraponham às abordagens quantitativas, mas porque a utilização de ambas contribui para a construção de um conhecimento de maior amplitude, mais rigoroso e de maior profundidade. Se tivermos em consideração a construção do conhecimento na área das ciências sociais e humanas e, especificamente, na área da educação, a ideia de pesquisa e a respectiva prática tornaram-se absolutamente essenciais em qualquer nível de educação e ensino, de modo que a função docente se converte, cada vez mais, numa atividade de pesquisa, única forma de o professor deixar de ser o reprodutor de ideias feitas e se transforme num estimulador exemplar da construção do conhecimento científico em situações dialéticas de aprendizagem.

No que diz respeito ao universo e *locus* de pesquisa, foi uma escola pública estadual, situada numa das áreas mais carentes da capital paulistana, que atende uma significativa quantidade de alunos matriculados na educação básica no bairro em que está situada. Nesta perspectiva, Severino, (2015, p.116) adverte:

O conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.

Pesquisar a cultura de uma escola exige que se estabeleçam relações permanentes e dialéticas entre a escola como instituição e os contextos sócio-econômicos em que ela se situa. A cultura da escola não pode, pois, ser entendida de um modo abstracto, mas é algo que se materializa a partir das experiências sociais e materiais da comunidade escolar. Não é a cultura da escola, considerada abstratamente, que determina os contextos sociais, mas estes que condicionam a cultura da escola, não de um modo mecânico, mas dialético.

Por coerência epistemológica, a abordagem da investigação científica se deu também por meio da metodologia qualitativa. Deste modo, podemos compreender com criticidade o significado dos discursos dos diferentes sujeitos que constituíram, de acordo com os critérios

apresentados, os nossos sujeitos de pesquisa. A utilização de uma abordagem qualitativa permitiu-nos compreender, com a profundidade e rigor possíveis, a partir dos discursos dos sujeitos, a cultura escolar, a sua construção e os fatores que nela interferem. O cruzamento e diálogo entre os dados obtidos a partir das fontes de pesquisa utilizadas e o referencial teórico contribuiu, pensamos, para uma compreensão mais rigorosa e “verdadeira” do fenómeno cultura escolar.

2.2. Instrumentos de pesquisa

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, consideramos que as entrevistas semi estruturadas são adequadas para responder à questão de pesquisa que inicialmente formulamos, a saber: quais os fatores de ordem externa (políticas públicas educacionais, administração central, comunidade escolar)³³ e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, tradições e outros) que possibilitam a construção uma cultura da escola de participação? Como adverte Trivinos (1987, p. 152):

A entrevista semi estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-pesquisador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada deve ser direcionada a uma única temática, a partir da qual se constrói um roteiro com questionamentos principais, que são complementados por outras questões inerentes às circunstâncias presentes na entrevista. O autor defende que esse tipo de entrevista pode fazer aflorar informações de maneira mais desprendida e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Nessa perspectiva, o pesquisador dispõe de um conjunto de questões pré-definidas apenas como diretriz, mas que não estabelecem a forma de como a entrevista deverá ocorrer, na medida em que os

³³ *Comunidade escolar*: Propomos em nossa pesquisa, que o presente conceito envolva além os atores sociais (professor (a), alunos (as), funcionário (a), gestor (a) escolar, coordenador (a) e famílias), assim como, Associação de Pais e Mestres (APM); Conselho de Escola (CE); cidadãos prestadores de serviços, instituições auxiliares do entorno da escola –Organizações (ONGs); Posto de Saúde – UBS, Subprefeitura, Conselho Tutelar, Empresas Parceiras e Polícia Militar (PM) – Ronda Escolar, fazendo uma referência ao conceito “Comunidade Educativa” utilizado em Portugal.

questionamentos não têm que ser colocados numa determinada ordem nem exatamente da mesma forma com que foram inicialmente definidos. Segundo Manzini (2003, p. 06),

Uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo à possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Para a realização de nossa pesquisa fizemos um pré-agendamento com os entrevistados e a aplicação foi individual, em local reservado, pois esse procedimento garantiu a concentração do respondente. O roteiro de entrevista contempla as categorias que, por um lado, fizeram parte do referencial teórico e, por outro, foram as categorias analíticas que inserimos nas formações discursivas: Autonomia, Escola-Cidadã, Gestão Democrática, Participação, Relação Escola-Comunidade. A macro categoria foi Cultura Escolar.

2.3. Sujeitos de pesquisa

Para a coleta de dados empíricos entrevistamos representantes da comunidade escolar: Com os seguintes atores sociais - pais/responsáveis de aluno participantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e/ou Conselho de Escola (CE); gestora, coordenadora pedagógica, professores, funcionária administrativa e prestadores de serviços e de instituições auxiliares no entorno da escola – Posto de Saúde – UBS e um líder comunitário. Trabalhamos com um número de (08) oito sujeitos, em que o critério definido foi um representante de cada área.

2.4. Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Classificamos os sujeitos de acordo com as seguintes variáveis *a priori*, ou seja, eles foram esquematizados *a priori* por gênero, grau de instrução, profissão e envolvimento com o universo escolar. Concebemos que a presente classificação propiciará uma melhor compreensão da elocução dos discursos dos sujeitos e também possibilitará inferir de que maneira a comunidade escolar caracteriza a cultura escolar, a cultura da escola, escola-cidadã, participação na gestão escolar, a relação-escola-comunidade e, por outro lado, qual a função da escola na formação dos estudantes, tendo em vista o exercício de uma cidadania participativa e na redução das desigualdades sociais; quais as possibilidades de estabelecer uma parceria dinâmica entre a comunidade escolar e todos os sujeitos que circundam o universo escolar na

perspectiva de sinalizar quais os fatores de ordem interna e externa que contribuem para a construção da cultura da escola.

Organizamos a caracterização dos sujeitos supracitados por meio de uma tabela que aponta características individuais que se mostram importantes nesta pesquisa, assim nomeados por: Margarida, Rosa, Flor ,Oliveira , Violeta, Hortência, Pereira e Carvalho. Ressaltamos que foram utilizados nomes fictícios visando preservar a identidade de nossos sujeitos.

Tabela2 : Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Profissão	Caracterização familiar	Renda Familiar
Gestora Sra. Margarida	F	59 Anos	Ensino Superior Doutorado	Professora/ Diretora de Escola	Familia Nuclear	Mais de 5 a 10 salários mínimos
Professora Coordenadora Pedagógica Sra. Rosa	F	53 Anos	Ensino Superior	Professora	Familia Monoparental Feminino	Mais de 5 a 10 salários mínimos
Sra. Flor	F	32 Anos	Ensino Superior	Agente de Organização Escolar	Familia Nuclear	Mais de 3 a 5 salários mínimos
Professora Oliveira	M	73 Anos	Ensino Superior	Professor	Familia Nuclear	Mais de 5 a 10 salários mínimos
Professora Violeta	F	35 Anos	Ensino Superior	Professor	Solteira sem Filhos	Mais de 3 a 5 salários mínimos

Sra. Hortência	F	54 Anos	Ensino Médio	Assistente Administrativa	Família Monoparental Feminino	Mais de 1 a 2 salários mínimos
Sr. Pereira	M	33 Anos	Ensino Superior	Enfermeiro Gerente do Posto de Saúde	Família Nuclear	Mais de 5 a 10 salários mínimos
Sr. Carvalho	M	56	Ensino Fundamental Incompleto	Ajudante Geral	Família Recompоста	Até um (1) salário Mínimo

2.5. Técnica de análise de dados

A análise de dados foi feita por meio da técnica de Análise de Discurso, na perspectiva de Fairclough. Uma abordagem inovadora da teoria de Fairclough (2001) propõe examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social. Por outro lado, todo o discurso deve ser analisado em função dos contextos em que é produzido e dos respectivos destinatários. Nesse sentido, todo o discurso tem uma carga social, psicológica, ideológica e política.

Em nossa pesquisa empírica buscamos analisar, interpretar e compreender, por meio da técnica da análise de discurso, a maneira como os sujeitos de pesquisa se significam e se articulam na construção de uma cultura escolar e como o seu discurso pode ser o reflexo da realidade social e escolar em que se situam, das suas concepções ideológicas e políticas, considerando que os tipos de linguagem divergem em função das diferentes situações em que os sujeitos se encontram. Isso significa que os discursos não refletem ou representam, apenas, entidades e relações sociais, mas constroem as próprias relações sociais por intermédio de instrumentos simbólicos que são a linguagem e o discurso.

Tratamos a técnica de Análise de Discurso em dois momentos específicos, mas que produziram a composição precisa para a contextura deste trabalho, isto é, em primeiro lugar,

um trabalho empírico, com entrevistas gravadas com os sujeitos tendo em vista o levantamento de dados, e, num segundo momento, a análise do respectivo material.

2.6. Técnica de análise de discurso

A análise de discurso pode ser apresentada como uma das técnicas possíveis para tratamento de dados em pesquisa. De acordo com Orlandi (2014, p.13-14) a análise de discurso é definida do seguinte modo:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, Essa mediação, que é discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto ao deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneira de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Segundo Cárdenas (2015), a Análise de Discurso é uma prática de pesquisa que tem sido de grande utilidade no âmbito dos estudos de comunicação em massa, ao mesmo tempo em que, em alguns casos, se tenha tornado um abuso, quer seja pela desconfiança de que essa técnica de análise de dados possa não dar respostas às perguntas quer, diversas vezes, pela ausência de rigor na sua aplicação. Para o mesmo autor, a perspectiva materialista do discurso de Pêcheux e Robin compreende o discurso como uma prática social vinculada às suas condições sociais de produção e ao seu marco de produção institucional, ideológico, cultural e histórico-conjuntural. E adverte:

Pêcheux pensa que o sujeito-emissor não está na origem do significado do discurso, mas este é determinado pelas posições ideológicas que são postas em jogo em cada momento histórico e social no qual se produzem as palavras e os respectivos significados. (CÁRDENAS, 2015, p. 377)

Nesse sentido, entre os mais relevantes objetivos da Análise de Discurso está o de desvendar, retratar e conceber as sequelas e modos da produção social do sentido, que não se faculty, precisamente, na materialidade ideológica. Para Cárdenas (2015, p. 381):

Tal produção não depende apenas de uma semântica linguística, mas também discursiva, isto é, processual, em que é necessário, ao mesmo tempo que se analisa um corpo de práticas textuais, detectar as relações com os processos de produção distribuição e interpretação. Certamente que é um trabalho muito difícil no sentido de descrever todos estes processos, mas é necessário tê-los em mente como forma de

complexificar o objeto de trabalho e de pesquisa. Deste modo, a Análise de Discurso e os Estudos sobre Discurso procedem mediante certos mecanismos no sentido de estudar as relações entre os diversos processos, detectar os jogos de linguagem entre o explícito e o implícito que são, afinal, dimensões que se relacionam.

Orlandi (2014, p.45-46) assegura que um dos pontos fortes da Análise de Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Ocupa-se, assim, de uma definição discursiva de ideologia, isto é, remete o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para desvelar o sentido do que ali está sendo dito. E destaca:

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença ideológica. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: O que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como se ele estivesse já sempre lá. (...) Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Foucault (1996, p. 7) assevera que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que a honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém.

Consideramos que o discurso se enquadra numa estrutura prévia da linguagem que é possibilitante da própria linguagem e da sua articulação em discurso. Por sua vez, os sujeitos falantes são enunciadores de um discurso que se enquadra em determinadas estruturas sociais determinantes ou condicionantes do próprio discurso. É nesse sentido que nos pareceu ser importante, na dimensão analítica desta pesquisa, ter em consideração que a escola é uma instituição social, educativa, com uma estrutura definida e que, ela própria, é produtora de um determinado discurso de caráter institucional e, eventualmente, político. Os sujeitos enquadram-se nessa estrutura, são subordinados a ela e a sua produção discursiva pode ser o reflexo dessa subordinação.

Em nosso trabalho, efetuamos o trabalho empírico entrevistando sujeitos da comunidade escolar. A análise dos seus discursos nos permitiu desvelar, de forma singular e individual, suas posições ideológicas com relação aos obstáculos que dificultam ou facilitam a construção de uma cultura escolar de participação, estabelecer relações entre os vários tipos de discurso em função do papel desempenhado na instituição escolar ou na relação com ela.

2.7. Locus da pesquisa

O nosso universo de pesquisa foi uma escola pública da zona Norte, Ensino Fundamental II; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de São Paulo. Sua criação se deu com o objetivo de atender ao Conjunto Habitacional Urbano-Jardim Paulistano, na Zona Norte, situada em contextos sociais de grupos não privilegiados e constituída por alunos oriundos de diversas localidades do estado de São Paulo e outros estados; são famílias numerosas, principalmente dos tipos de arranjos domiciliares monoparental feminino e família ampliada, com um rendimento médio entre 1 e 2 salários mínimos, que trabalham como diaristas e têm emprego fixo em casas de família, na economia informal, em serviços temporários, sobrevivendo dos programas sociais. Submetidas à intensificação do trabalho remunerado, essas mulheres/ homens conciliam o trabalho fora de casa com os afazeres e cuidados da casa e dos filhos e, muitas vezes, seus netos. Os homens são ajudantes de pedreiro, auxiliares de mecânico, policiais militares, assim como seguranças ou desempregados. Muitas vezes, seus pais biológicos foram mortos pelo seu envolvimento com o tráfico de drogas, outros estão presos e alguns deles sofrem preconceitos por serem portadores do vírus HIV.

O índice de escolaridade dos pais está entre ensino fundamental I e fundamental II incompleto. Muitos estudam na Educação de Jovens e Adultos da região.

Atualmente, já não existe rotatividade de alunos, mas ainda persiste o problema da falta de assiduidade, a de estarem vulnerabilidade à criminalidade, visto que o tráfico de drogas os assedia cotidianamente. No presente ano letivo a unidade escolar, universo de nossa pesquisa conta com um número de novecentos e setenta e um educandos, somando funcionários, equipe gestora e corpo docente, uma quantidade de cento e quatorze educadores.

2.8. Histórico

A escola foi construída em caráter de emergência para atender a grande demanda do Conjunto Habitacional Brasilândia BII do Jardim Paulistano. Criada pelo Decreto nº 45.773 de 25/04/2001, publicado no DOE de 26/04/2001, iniciando suas atividades em 18/09/2001, foi construída com estrutura de metal.

Hoje, a escola está instalada em um novo prédio de alvenaria com infraestrutura, sendo distribuído da seguinte forma: quinze salas de aulas; sala de professor; sala de informática; biblioteca; sala multiuso; secretaria; direção, coordenação; grêmio, cozinha; refeitório; pátio

interno, depósito; banheiros masculinos e femininos; quadra poli esportiva coberta e estacionamento.

A maioria das salas está em bom estado de conservação; são amplas e bem arejadas. A escola foi construída com rampas, para atender alunos com necessidades especiais.

A escola desenvolve um projeto com alunos, com o Grêmio Estudantil, voltado para o voluntariado, preservando a conservação e manutenção do prédio escolar e um ambiente agradável, em todos os períodos de funcionamento.

2.9. Aspectos físicos e geográficos

A comunidade do Jardim Paulistano onde se localiza a unidade escolar é bastante carente. Os prédios são do CDHU, nos arredores temos casas de tábuas, latas e lonas (favelas).

A escola atende também demanda de outras escolas estaduais e também municipais do próprio bairro e bairros adjacentes.

A unidade escolar está localizada em uma rua dentro do Conjunto Habitacional, pavimentada e com iluminação.

2.10. Modalidades de ensino

➤ Cursos e Ciclos

A escola oferece cursos de Fundamental II – 6º ano ao 9º ano, no período matutino e vespertino, Ensino Médio Ensino Médio – 1º ano ao 3º ano ministrados em horários diferenciados sendo período matutino e noturno e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) – 1º ao 3º ano no período noturno.

➤ Organização do Ensino

De acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, Parecer CEE 67/68, a escola oferecerá os seguintes níveis, cursos e modalidades de ensino. Segue no quadro número um (04):

Nível de Ensino	Número de alunos
Ensino Fundamental II	329
Ensino Médio Regular	270

Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio	340
Total	971

Faixa etária dos alunos. Segue no quadro número um (05):

Ensino Fundamental II	De 11 e 14 anos
Ensino Médio Regular	De 15 e 18 anos
Ensino Médio – EJA	De 18 e 65 anos

➤ Recursos Técnicos e Pedagógicos

A escola está equipada com aparelhos de TV de 29 polegadas, TV de 42 polegadas LCD, DVDs, retroprojetor, aparelho de som, amplificadores, data shows, notebooks, lousas digitais, rádios portáteis, computadores novos na sala de Informática, na coordenação, na sala dos professores e na direção, todos com acesso em banda larga, impressoras, câmera digital (filmadora), proporcionando assim, um bom trabalho pedagógico e aulas de qualidade.

O suporte administrativo está equipado com computadores e impressoras.

➤ Recursos Humanos

A escola dispõe em todos os setores de funcionários, garantindo assim um bom funcionamento, discriminado da seguinte forma: Segue no quadro número um (06):

Setor	Cargo/Função	Quantidade
Direção	Diretor	01
Equipe Gestora	Vice-diretor	01
Coordenação Ensino Fundamental Ensino Médio	Professor Coordenador Pedagógico	02

Secretaria	Agente de Organização Escolar	04
Inspetoria	Agente de Organização Escolar	03
Quadro de Apoio com Empresa Terceirizada	Nutricionista Merendeiras	01 02
Serviço de Limpeza com Empresa Terceirizada	Auxiliar de Limpeza	03

Corpo Docente. Segue no quadro número um (07):

Nível de Ensino	Número
Ensino Fundamental II	30
Ensino Médio Regular	29
Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio	25
Total	88

Corpo Docente – Formação Acadêmica. Áreas de conhecimento / Disciplinas	Número
Língua Portuguesa	10
Matemática	10
História	10
Geografia	08
Ciências	02
Inglês	07

Educação Artística	05
Educação Física	02
Sociologia	02
Filosofia	02
Física	04
Química	05
Biologia	03

Corpo Docente – Especialização. Segue no quadro número um (09):

Lato Sensu	25
------------	----

Stricto Sensu	
Mestrado	1
Doutorado	1

2.11. Regimento da escola

A eficiência do ensino depende não somente do esforço dos professores, mas também da formação de hábitos disciplinares e da vigilância dos pais. Esperamos que cada um contribua em sua esfera de atuação para o prestígio da escola, tornando-a um local de convivência agradável.

Regimento e Normas Disciplinares:

I – Pontualidade.

- Não será permitida a entrada de aluno na sala de aula após a entrada do professor.
- O aluno poderá entrar na segunda aula, desde que isso ocorra apenas uma vez por mês.

II – Assiduidade.

- É importante a frequência regular às aulas para o bom andamento das atividades escolares. Após 10 dias de faltas seguidas, o pai ou responsável deverá justificar ausência do aluno.
- A compensação de ausência será bimestralmente, com apresentação de atestado médico. De acordo com a legislação, diante parecer do conselho de classe o aluno poderá ou não compensar ausência.
- O aluno receberá um documento: “Relatório sobre compensação de ausência” com a quantidade de aulas a compensar sobre supervisão do professor. O responsável deverá tomar ciência do mesmo.

Observação: Os pais não devem enviar o filho para escola quando houver problema de saúde. O mesmo se aplica para retirada antecipada.

III – Padrões de conduta dentro do estabelecimento

- Colaborar na conservação do prédio, do mobiliário escolar, de todo material de uso coletivo e no asseio de todas as dependências da escola.
- Manter a sala limpa, utilizando o cesto de lixo.
- Cinco minutos antes do final da última aula o professor deverá orientar na limpeza da sala.
- Não trazer material estranho as atividades escolares.
- Tratar os colegas, funcionários, professores, autoridades escolares com humanidade e respeito.
- Evitar aglomeração nos portões antes e após o término das aulas.
- Evitar brincadeiras agressivas, corridas desnecessárias e gritarias. Observar os sinais de entrada para sala de aula.

2.12. A APM e a relação com a escola

No que tange à legislação brasileira, inexistente uma lei que regule exclusivamente as Associações de Pais³⁴. Encontramos alguns estados e municípios onde existem normas que regulamentam as Associações de Pais e Mestres – APMs . Por exemplo, no estado de São Paulo, a Associação de Pais e Mestres como Instituição auxiliar da escola deverá atuar no contexto global da vida escolar, visando:

³⁴A Constituição Federal assegura, em seu Artigo 5º, a liberdade de associação. Para fins de sua organização, as Associações de Pais devem submeter às normas comuns para todas as associações, constantes do Capítulo II do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2002b), além das eventuais leis específicas de Cada Estado ou Município.

1- Objetivos gerais:

- Colaborar no aproveitamento do processo educacional;
- Contribuir no setor de Assistência ao Escolar;
- Intensificar a integração Família /Escola/ Comunidade.

2- Metas:

- Ajudar a Direção do Estabelecimento na orientação e informação aos pais e à comunidade, com atividade de integração entre a família e a escola ;
- Mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a Escola, dando assistência socioeconômico e de saúde ao educando, promovendo a conservação e a manutenção do prédio escolar, dos equipamentos e das instalações ;
- Programar atividades culturais e de lazer que envolvam a participação conjunta dos pais, professores e alunos ;
- Favorecer o entrosamento entre os pais de alunos.

3- Prioridade:

- Melhoria do padrão de ensino, incentivando à participação ativa de todos os responsáveis pela educação da criança e do adolescente :
- Buscar soluções para as dificuldades dos alunos e da Escola ;
- Promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade, visando a integração Escola/Família/Comunidade;
- Melhorar a assistência ao aluno, especialmente no campo da saúde, higiene e nutrição;
- Melhoria do ambiente escolar através da conservação, ampliação e recuperação do mobiliário e equipamento escolares.

4- Atividade a serem desenvolvidas:

- Eleição da diretoria
- Intensificação do intercâmbio da Escola com Comunidade, através de reuniões de pais e mestres, programas sociais, culturais, de lazer e campanhas educacionais;

- Melhoria das instalações e dos equipamentos escolares, com limpeza, conservação, reparos e aquisição de materiais para o bom funcionamento da Escola;
- Campanhas educacionais junto aos alunos e à Comunidade, promovendo a participação ativa dos pais.

5- Recursos:

- Contribuição facultativa dos pais;
- Doações
- Contribuições do comércio do bairro;
- Eventos, festas, bingos, bazares, etc.

6- Prestação de Contas e Avaliação:

- Apresentação de Balancete bimestral, anual e reuniões da Diretoria para avaliação das atividades desenvolvidas.

Contudo, a participação das famílias ainda está longe de ter representação apropriada enquanto atores nas discussões de questões educacionais no Brasil; “A participação social ainda se apresenta muito reticente no país.” (OLIVEIRA; ARRUDA, 2011, p.79)

Segundo Sá (2006, p. 70), o conceito de participação caracteriza-se pela sua dimensão apelativa e conotativa positiva, por outro lado, o caráter difundido e ao mesmo tempo impreciso que marca boa parte dos contextos em que esse conceito é mobilizado e, “sobretudo, a despolitização de que é objeto facilitam a sua utilização como mera “técnica de gestão” e fator de coesão e consenso”.

Nesse contexto, perante o risco de uma utilização acrítica do conceito de participação, impõe-se a urgência de uma clareza conceitual que denuncie sua empregabilidade como mera modernização social, condicionado à obsessão pelo controle, ou ainda como estratégia para legalização/legitimação da ordem já instituída.

Hipoteticamente, poderíamos elencar diversos fatores explicativos para essa concepção da não participação, ainda latente, tanto por parte dos agentes escolares, como pelos atores sociais. Singularmente, somos vítimas e protagonistas de um processo histórico em que fomos privados de construir uma tradição significativa de movimentos associativos e de organização

e participação política na sociedade civil. Bem como, ao longo da história, a administração do sistema educacional se organizou de forma centralizada tendo havido tardia universalização do ensino fundamental, tendo como resultado índices ainda insatisfatórios de escolaridade geral da população brasileira, o que, de certa forma, possibilita, uma ausência de participação da partilha do poder no interior do universo escolar, como assegura Paro (2005) “ O diretor é parte de uma estrutura monárquica em que ele é o grande detentor do poder estabelecendo relações extremamente verticalizadas de mando e de submissão.” Nessa esteira, a esfera de participação ainda é muito pequena e a APM na maioria dos casos continua sob a tutela do diretor.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS OBTIDO

3. CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO DAS ENTREVISTAS

Na última fase de realização da pesquisa, analisamos os discursos de nossos sujeitos, tendo como base a questão nuclear que vem norteando nosso trabalho. Quais os fatores de ordem externa (administração central, comunidade escolar) e os fatores de ordem interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, convívios, tradições e outros) que possibilitam o desenvolvimento da construção da cultura da escola?

O material obtido por meio das entrevistas dos atores que compõem a comunidade escolar, além da análise documental de documentos oficiais, tais como regimento e a proposta pedagógica do *locus* da pesquisa, poderá revelar de que maneira se estabelecem as relações que permeiam a comunidade escolar e a sua vida em comum. Na perspectiva de Fairclough (2001, p. 50):

A interpretação é um processo ativo em que os sentidos a que se chegou dependem dos recursos usados e da posição social do(a) intérprete, e só ignorando esse processo dinâmico é que se pode construir textos que simplesmente produzam efeitos ideológicos sobre um recipiente passivo.

Nesse aspecto, pretendemos anunciar de que forma os atores sociais e os demais sujeitos que compõem comunidade escolar colaboram na deliberação das metas e objetivos, na solução dos problemas, no processo de tomada de decisão, de acesso à informação, no controle e execução na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo como finalidade a construção de uma cultura escolar de participação.

Entendemos que não é satisfatório, na contemporaneidade, para a construção da cultura da escola, somente o conhecimento da legislação vigente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que ratifica o princípio da gestão democrática da educação básica, sendo o art. 206 da Constituição Federal de 1988 e do Plano Nacional da Educação (PNE) que assegura a efetivação da gestão democrática da educação, destacando-se a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico. É de grande relevância não ocultar nem mistificar as novas realidades que fazem parte do universo escolar, dada que, ele é constituído de uma grande diversidade cultural, de diferentes etnias, diversidade de história de vida, comportamentos, crenças religiosas, tipos de arranjos familiares, a cultura local, isto é, os

diferentes sujeitos em suas práticas cotidianas no universo escolar, numa rede de relações de alteridade e poder, para muito além do currículo documental. .

Segundo Freire (2001), o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Nessa perspectiva, a análise das respostas a questões propostas nas entrevistas aos sujeitos permitiu constatar, como assegura Fairclough (2001, p.44), que o discurso é “construtivo” e, conseqüentemente, se “constitui” de objetos e categorias: e que o que uma pessoa diz não permanece consistente de uma ocasião a outra, mas varia segundo as funções da fala e dos locus de enunciação do discurso. [...] A análise de discurso mostra, não apenas que as pessoas fazem avaliações diferentes e até contraditórias de um objeto de acordo com o contexto, mas também que o próprio objeto é construído diferentemente, dependendo de sua avaliação.

A seguir, apresentamos as formações discursivas organizadas com base nas categorias de análise que consideramos adequadas para nosso trabalho e que foram discutidas, previamente, do ponto de vista teórico, a partir dos autores que conosco dialogaram. Destacamos, por isso, os aspectos mais relevantes dos discursos de cada sujeito, ou seja, as unidades de discurso que se ajustam a cada uma das formações discursivas. Como declara Orlandi (2014), todo dizer é ideologicamente marcado e é na língua que a ideologia se materializa. Assim, buscamos, por meio do cruzamento desses discursos, os sentidos que não estão explícitos, mas que estão subentendidos no que o sujeito expressa. “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 1996, p.10) Ressaltamos que, subsequentemente, dialogamos com as considerações fundamentadas pelos autores que compõem o referencial teórico dessa pesquisa.

3.1. Saberes necessários à construção da autonomia

Segundo Freire (1997), a prática da autonomia só encontrará adequada expressão num contexto em que o oprimido tenha condições de pensar sobre as questões que nos cercam, ser autônomo naquilo que faz, descobrir-se e conquistar-se como sujeito e como ator da sua própria história. Por essa razão, a construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática que incentive a participação de todos que circundam o universo escolar só se dará com base na igualdade de condições de participação, na formação de alianças.

Tabela 3 - Formação discursiva - Autonomia

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	Eu penso que, o primeiro saber que eu acho que é imprescindível para uma escola autônoma, de qualidade e democrática é conhecer esses atores que fazem parte desse grupo, primeiro passo é o conhecimento com quem estou lidando, quem é a pessoa que está ao meu lado.
*PCP: Rosa	Aqui na E. E. A. P. nós somos é união, nós somos muito, muito unidos e nossos alunos também quando você pede eles se unem a gestão, eles se unem aos professores em prol do projeto caminhar, sempre foi assim aqui na E. E. A. P.
Funcionária da escola: Flor	Eu acho que tem que ter experiência, tem que contar com a experiência das pessoas que estão envolvidas, conhecimento do que está se passando né, leitura importante também e saber onde você está inserido.
Professor Oliveira	Parece que nós estamos perdendo isso, mas adquirimos uma espécie de um comportamento assim de aceitação, situação passiva sobretudo, a gente a gente acha que não é mais um agente de transformação, a gente simplesmente tá dando continuidade né há um procedimento que tá apontando aí né.
Professora Violeta	Eu acho que o primeiro saber é se especializar sobre essas questões, a gente fala muito de autonomia, a gente fala muito de democracia, porém a gente não vive numa democracia, numa autonomia.
Mãe de aluno: Sra. Hortência	Se o professor tem para passar para os alunos o que é ética, o que é uma cidadania, tudo mais a escola consegue construir um bom trabalho.
Gerente da Enfermeiro Pereira	Hoje, percebo que o trabalho dentro da escola não deve mais ser realizado de forma punitiva e “ameaçadora” nas ações em saúde, e sim em forma de parceria e trabalhando com exemplos positivos dentro das realidades das pessoas.
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	(...) atenção para os alunos, dá toda atenção para os pais de alunos, eu nunca vi reclamação nenhuma, desde que estou aqui e até os alunos também são bons... Até hoje eu nunca ouvi a diretora falar mal dos professores e os professores falarem mal da diretora, eles trabalham tudo junto, eles respeitam bastante a diretoria, inclusive a diretoria é nova.

*PCP – Professora Coordenadora Pedagógica

Logo no primeiro capítulo deste trabalho apresentamos uma revisão da literatura com uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado, além de dois artigos que se relacionam com a nossa pesquisa, tendo por objetivo elucidar de que maneira os estudos sobre o conceito de cultura escolar têm sido significativos para a produção acadêmica ao longo dos últimos vinte anos. A partir deste cenário, procuramos trazer algumas conjecturas ou pontos de vista que nortearam nosso trabalho e que apresentaram “nossos horizontes de expectativas”. Segundo Azanha (1990-1991), o que interessa é descrever as “práticas escolares” e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discurso, procedimentos, hábitos, atitudes,

regulamentações, “resultados escolares”, etc.) Neste contexto, para Gadotti (2008), o Conselho *de Escola*, com a participação de pais, professores, alunos e membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. “A participação poderá estabelecer um modo de conviver capaz de solicitar o universo político, incorporando-o aos indivíduos envolvidos nos mecanismos de definição e de execução dos princípios diretivos da comunidade.” (ABRANCHES, 2003, p. 22)

Destacamos que ao questionarmos nossos sujeitos sobre quais os saberes necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática, podemos identificar, nas respostas da gestora Sra. Flor, que o conceito de autonomia naquele universo ainda se encontra em fase de assimilação e apropriação. Destarte que a fala do professor Oliveira é ainda mais contundente ao declarar que:

A gente, a gente acha que não é mais um agente de transformação, a gente simplesmente tá dando continuidade né há um procedimento que tá apontando aí né, que lá na frente a coisa não é boa, principalmente agora que tem as novas tecnologias, a Inteligência Artificial, robótica né e parece que o ser humano principalmente a escola ainda não se deu conta de que o conhecimento que ela passa parece que não tá atendendo a necessidade do momento, não estão sabendo, a escola não tá dando ferramenta para o aluno, para enfrentar esses desafios da sociedade atual e eu diria que tá faltando coragem, tá faltando aquele sentimento de pertencer, de trazer a escola para dentro de si e que ele pode ser um agente de transformação, eu diria que principalmente o [s] professor[es] tão perdendo [um] pouco [a]esperança.

Entendemos que o presente discurso do professor Oliveira, traz à baila o desajustamento em relação a realidade da escola pública e ao avanço das novas tecnologias, ou seja, os professores não são considerados agentes de transformação, o conhecimento que a escola transmite não está atendendo as necessidades do momento.

De acordo com Lima (2002) na *Pedagogia da Autonomia*³⁵, haverá uma prática educativa democrática, anti-discriminatória, uma prática “educativa-progressista” orientada para a realização dos educandos como seres livres e conscientes, para a aproximação da crítica entre a escola e a vida, currículo e experiência social dos sujeitos, ensino e formação moral e cívica, formação democrática e participativa da escola, ao comprometer-se assim com a emancipação e a autonomia. E nesse contexto que identificamos que a gestora se identifica com o posicionamento do autor, a seguir:

³⁵ Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa- Freire, 1997.

Estou vendo aqui a escola a visão ainda muito como é que eu estou dizendo é uma fase exploratória ainda, a gente já tá levando pra reunião pedagógica uma discussão sobre gestão da sala de aula, porque que o professor joga o conflito de sala de aula para o diretor? Porque ele não tem autonomia de trabalhar essas especificidades e por ele não ter autonomia ele está delegando ao diretor, ele tá perdendo a autoridade, dele como professor.

Como defendia Freire (1997, p.25), ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar*, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. “Não há docência sem discência, as duas se explicam a seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um ao outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Consideramos, na mesma medida, que uma escola autônoma, de qualidade, democrática será aquela que proporciona ao estudante a construção de uma consciência crítica que lhe permita compreender o mundo, agir sobre ele e contribuir para a sua transformação.

No primeiro capítulo, Barroso (1996) nos convida à adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola, nos obriga a distinguir as várias lógicas presentes no processo de devolução de competências aos órgãos de gestão da escola, separando dois níveis de análise: *a autonomia decretada e a autonomia construída*, isto é, a primeira diz respeito à introdução de uma outra tecnologia de controle e dominação sob o pretexto de aumentar a eficácia e a eficiência da escola, enquanto que a segunda demanda reconhecer que as escolas desenvolvem e sempre desenvolveram formas autônomas de tomada de decisão, em diferente domínios. Neste sentido, percebemos as preocupações na fala da gestora: “A Secretaria da Educação, ela tenta transformar essa escola e o trabalho de gestão no trabalho de resultados, esse trabalho de resultados se a gente não tomar cuidado a gente passa a ser refém e fica só pensando no resultado” Como assevera Foucault (1996), a história não cessa de nos ensinar que, o discurso não é simplesmente aquilo que se traduz nas lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. Entendemos por meio dos discursos que a escola e os professores se tornaram reféns de um sistema dominador, manipulador e cuja função é reproduzir um conhecimento que, afinal “está desajustados da realidade e da evolução das novas tecnologias de informação e comunicação? Não esqueçamos que na perspectiva de Pêcheux, na linha de Althusser, a escola é uma instituição (aparelho) ideológico do Estado e, por isso, a sua função é reproduzir a ideologia dominante, tendo em vista a perpetuação no poder da classe dominante.

Concebemos que o tema da democratização da gestão foi muito debatido a partir do início da década de 1980, por meio da conquista da Constituinte e promulgação da Constituição

de 1988. “Só muito recentemente, isto é, nos últimos dois anos, é que o tema da autonomia da escola aparece com mais frequência nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais.” (GADOTTI, 2008, P. 30) Percebemos, nos discursos dos sujeitos de nossa pesquisa, tendo como base os estudos apresentados no primeiro capítulo, que inexistente autonomia entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que o conceito de autonomia ainda é contraditório, pois ainda não conseguem concebê-la como uma alternativa inovadora, como possibilidade de construir uma renovada escola que dê visibilidade a uma população oprimida e que foi alijada dos processos decisórios ao longo da sua própria história.

Martins (2006, p. 64) assevera que cabe aos educadores a condução do processo, a busca de ação pedagógica autônoma, compartilhando com os alunos o desvelamento da realidade que está sendo ofuscada pelos interesses da política neoliberal. “Se, por um lado, a escola tem-se prestado ao exercício de um papel comprometido com os interesses postos por esse modelo, por outro, existem brechas e espaços que podem ser preenchidos e ocupados como maneira de resistir.”

Todavia, identificamos no referido discurso do professor Oliveira, por um lado, o desprezo do neoliberalismo pelo social e pelo humano e, por outro, as contribuições do professor para a transformação social: “Parece que o social não é muito importante para o neoliberalismo, o ser humano (...) o homem tem que, ele tem que valer sua existência o tempo que ele tem de existência né, ele tem que ser um transformador da época dele.” Essa fala demonstra uma perspectiva crítica, que pode de alguma maneira apresentar resistência, impedindo a força persuasiva da retórica neoliberal no campo educacional, e que a função social da educação sobrepuje as formas da adaptação do indivíduo às demandas do mercado de trabalho.

3.2. Escola cidadã

Gadotti (2008) assegura que, de maneira geral, as experiências que têm por base o conceito de escola cidadã não só questionam uma esfera pública burocrática e de decisões verticalizadas, como apresentam novas alternativas à sua estrutura, implementação e funcionamento, apoiando-se em quatro grandes princípios: a gestão democrática; a gestão colegiada das escolas; comunicação direta com as escolas como *locus* central de educação e a autonomia da escola.

Tabela 4 – Formação discursiva – Escola Cidadã

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	(...) quando você não briga com o aluno, você deixa ela falar e refletir na fala dele e quando ele começou a refletir que nessa escola nós temos excelentes professores e excelentes funcionários, e aí ela podia entender que então existem pessoas que não querem, mas existem pessoas que querem.
*PCP: Rosa	E. E. A. P, é sempre ajudar o próximo, a gente incute isso no aluno, o aluno tá passando necessidade a gente vai lá e faz o que dá pra fazer, professor está passando necessidade, como já aconteceu, nós fizemos vaquinha e fomos levar na casa do professor, então o pessoal da E. E. A. P por mais que a comunidade seja carente, nós temos essa parte de solidariedade, de acolher.
Funcionária da escola: Flor	A gente tá procurando inteirar todos os segmentos, os pais, os alunos, os professores, pra todo mundo estar no mesmo sentido, falar a mesma língua (...) Porque a gente não está conseguindo chegar no objetivo, acho que interação.
Professor Oliveira	Ela é uma espécie de um grande farol, espalhador de luzes, de ideias (...) A escola tem essa vocação natural dela, de provocar talento, de ser o epicentro, criar algo novo.
Professora Violeta	(...) é uma escola que tem o foco de projetos, desde que eu entrei aqui, o foco é o projeto e o bem-estar do aluno, a gente tem uns alunos com muito déficit de atenção, (...) então a gente procura atividades lúdicas, com projetos trazer esse aluno para a nossa realidade, então acho assim, essa questão de interação
Mãe de aluno: Sra. Hortência	A gestão tem que ter escuta com muito respeito, sim, mas eu acho que todos tem que escutar o outro, porque não adianta você saber respeitar e não saber ouvir. (...) E saber também trazer, acolher para poder dar uma ajuda e saber que aquele professor, aquele aluno, aquele funcionário tem um apoio na escola então isso aí também é muito importante.
Gerente da UBS: Enfermeiro Pereira	(...) o entendimento sobre as demandas do cotidiano faz maior sentido para todos e, certamente, o resultado interfere positivamente no trabalho e nos resultados da instituição.
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	O que os professores têm que pra ensinar para vocês... A escola tem valor, principalmente os professores, porque eles sabem, eles estudaram, agora muitos já não dá valor... Eles sabem o que está ensinando, é eles vão ensinar e vai servir pra eles.

Destacamos, no primeiro capítulo desta pesquisa, por meio da pesquisa bibliográfica, assuntos pertinentes ao Projeto de Escola Cidadã, assim como a sistematização das linhas fundamentais de um projeto para uma educação em, pela e para cidadania. É nesse contexto que Martins (2006, p.49) afirma que a cidadania é uma ideia em expansão:

A ação política continua desvalorizada, uma vez que, no contexto das transformações que afetam o Estado, a economia e as sociedades, assiste-se à fragmentação societária, gerada pelas tendências contemporâneas do mercado e pela incapacidade do ordenamento legal-institucional vigente para garantir os princípios igualitários de

cidadania. O cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor; sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue cumprir.

Nessa esteira, o objetivo dessa pesquisa é destacar, por meio da análise de discurso, os aspectos relevantes das respostas dos sujeitos relativos às questões elaboradas sobre quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais para a construção de uma escola autônoma, democrática e de participação ativa, isto é, uma escola cidadã. Concebemos ser oportuna a discussão deste tema, uma vez que o *locus* de nossa pesquisa ocorre numa escola pública estadual na periferia da zona norte.

Romão (2000) declara que o Projeto da Escola Cidadã se constitui, em primeiro lugar, numa tomada de decisão de todos os atores envolvidos, sejam educadores (as), alunos (as), famílias, ou outras instituições pertencentes à comunidade escolar. E é nessa perspectiva que identificamos o discurso da gestora:

Eu falei não sei estou chegando agora nesta escola, mas eu tenho um sonho que mesmo na minha ausência ela ande com as próprias pernas, que as pessoas se apropriem, que ela não vai funcionar por que a *Margarida* não está presente, mas que ela vai funcionar de forma que a escola necessita do papel e do trabalho dela e que ela faz parte desse todo e que existe apenas a diretora, mas que existe vários diretores, vários inspetores, vários professores, se cada um de nós se apropriar de que eu faço parte desse todo e que independe de eu estar presente ou não, que todos intenderam essa visão do todo.

Como já apresentamos nesta pesquisa, a viabilidade da proposta da construção de uma escola cidadã depende, em grande parte, do compromisso e vontade política de todos os atores e agentes envolvidos com o universo escolar, isto é, a eficácia desse processo depende muito do desejo da escola em tentar experimentar o novo e o desconhecido, como se manifestaram, a Sra. Flor e Sr. Pereira: “A gente tá procurando inteirar todos os segmentos, os pais, os alunos, os professores, pra todo mundo estar no mesmo sentido, falar a mesma língua (...) Porque a gente não está conseguindo chegar no objetivo, acho que interação”.

Diante do contexto, observamos que o discurso da PCP e do Sr. Carvalho com relação ao conceito de escola cidadã, parece envolver uma distorção do referido conceito, pois em suas perspectivas, o que há de mais relevante é a capacidade profissional do professor e a possibilidade de constituir um universo escolar acolhedor e solidário. Todavia o projeto de escola cidadã vai além desses valores, não que os valores supracitados não sejam importantes, porém o projeto da escola cidadã se manifesta como promotor de valores ético-morais, do diálogo, da solidariedade, com gestão democrática e participativa, com acesso e permanência dos estudantes, educadores e famílias.

De acordo com Romão (2000), o Projeto da Escola Cidadã humaniza e eleva a pessoa à condição de sujeito histórico, sendo sua maior ambição contribuir para surgimento de uma nova cidadania. E nesse contexto identificamos que a gestora se identifica com o posicionamento do autor, a seguir:

Então essa dinâmica é uma construção, eu espero não sei chegar de tal forma que as pessoas se apropriem desse meu olhar, que não é o olhar da *Margarida*, mas um olhar da E.E. A. P. da necessidade que esse grupo entenda a importância do apoio de cada um dentro dessa dinâmica cotidiana, essa é a minha visão.

Assim, como defendia Freire (1987), para quem o papel da educação e, por consequência, a função da escola seria propiciar ao aluno a tomada de consciência crítica, isto é, pensar sobre as questões que o cercam, ser autônomo em relação ao que faz, ser alfabetizado nas letras e na leitura de mundo, tendo liberdade para agir, com consciência, transformando a sua própria história. Consideramos, na mesma medida, que uma escola cidadã será aquela que proporciona ao estudante a construção de uma consciência crítica que lhe permita compreender o mundo, agir sobre ele e contribuir para a sua transformação.

Araújo (2016) em sua dissertação de mestrado, retratou que historicamente a proposta de uma escola cidadã surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos da América, idealizada por um educador popular que respondia a uma solicitação do líder comunitário negro Esau Jenkins, preocupado com a alfabetização dos negros, a fim de prepará-los para o exercício cívico do voto, isto é, para que tivessem seus direitos civis respeitados. Nesse sentido, percebemos que o professor Oliveira, por meio do seu discurso, acredita que uma escola cidadã na contemporaneidade possa atender aos mesmos objetivos defendidos por Esau Jenkins. Para o Professor “Ela é uma espécie de um grande farol, espalhador de luzes, de ideias (...) A escola tem essa vocação natural [...] de provocar talento, de ser o epicentro, criar algo novo”.

Por conseguinte, podemos acreditar que a escola cidadã caracteriza-se como um norte para a construção de um espaço público que se apoia nas iniciativas pessoais, valorizando seus projetos, promovendo as tessituras entre a comunidade escolar e as famílias, como asseguram Romão (2000) e Gadotti (2008). Conferimos, no discurso da professora Violeta, uma identificação com o posicionamento dos autores supracitados: “Então é através muito de projeto, a gente tenta fazer um projeto ali, um projeto aqui, acolá, pra tentar promover a interação desse aluno e sua família nesse ambiente escolar.”

Percebemos, nos discursos obtidos dos sujeitos de nossa pesquisa, tendo como base os estudos apresentados no primeiro capítulo, que existe entre os atores envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem um conceito formado em relação à escola cidadã, encarando-a como uma alternativa inovadora, como possibilidade de construir uma renovada escola que dê visibilidade a uma população subalternizada e que foi excluída dos processos decisórios de sua própria história.

Para tanto, os referidos discursos podem ingenuamente estar reproduzindo uma *retórica neoliberal* por uma “forma neoliberal de pensar e projetar a política educacional neoliberal” (GENTILI, 2004, p. 01) Observamos que a escola de nosso tempo é uma instituição fragilizada, tendo em conta os vários fatores que impedem a construção de um Projeto de Escola Cidadã, tais como: gestão democrática, desconcentração como descentralização, autonomia outorgada, falta de recursos básicos e necessários, como materiais pedagógicos e verbas públicas satisfatórias, projeto de cidadania assumido pela comunidade escolar e articulado com as famílias, clareza quanto ao ato de inovar, que pressupõe intencionalidade, assim como conhecimento da situação escolar e ausência de proposta político-pedagógico dos sistemas de ensino.

Durante a segunda metade do século XX, assim como no plano econômico, político e jurídico e outros, a escola sofreu reformas concretas por meio de um conjunto de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais tais como legitimação das reformas liberais, como sendo as únicas que podem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. Gentili (2004) nos alerta que as políticas educacionais implementadas nas administrações neoliberais sabem como e com que receitas podem enfrentar a crise educacional, isto é, têm formulação e um diagnóstico comum, em que é possível explicar e descrever os motivos que originam a crise e, obviamente, a clara identificação sobre os supostos responsáveis por essa crise. Na perspectiva neoliberal, os maiores responsáveis pela crise educacional e falta de qualidade na função precípua da escola são os próprios professores, seus sindicatos e as organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade e cidadã e não, como entendemos, as políticas educacionais direcionadas para uma economia de mercado, perspectivando a educação como uma mercadoria e não como um direito de todos os cidadãos.

Em síntese, tomamos consciência de que os governos neoliberais estão deixando os países que já eram pobres e emergentes, mais pobres, desiguais e excluídos, impulsionando a discriminação social, racial, sexual e reproduzindo os privilégios das elites e a educação sucateada. Assim pontua Gentili (2004, p.16):

O desafio de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais é enorme e complexo. A esquerda não deve ser arrastada (ou arrasada) pelo pragmatismo conformista e acomodado segundo o qual o ajuste neoliberal é, hoje, a única opção possível para a crise. Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes.

Para Martins (2006), a política educacional é um exemplo de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e neutralidade, quando elas estão ligadas ao movimento de uma economia regulada pelo lucro. “Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade”. (FOUCAULT, 1996, p. 17-18).

Não obstante, o que nos parece mais perturbador é que mesmo depois de termos conquistado na década de 80, um importante marco histórico, a Constituição de 1988 - “Constituição Cidadã”-, tendo como promessa romper com o perfil excludente, estratificado, e corporativo das políticas públicas, presenciamos, na verdade, o efeito de salvaguardar os direitos de uma pequena minoria, ainda que mais de metade da população ativa, com os vínculos precários no mercado de trabalho e o desemprego, subsistam no limiar dos benefícios sociais.

3.3. Relação escola-comunidade

Verificamos em nossa pesquisa, que a relação entre a escola-comunidade representa, na contemporaneidade, um tema de destaque nos trabalhos de pesquisa acadêmica, nos documentos que dizem respeito às políticas públicas, nos projetos políticos-pedagógicos das instituições escolares, assim como nos meios de comunicação.

Tabela 5 – Formação discursiva - Relação Escola-Comunidade

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	É algo assim ao meu ver, algo que me seduz porque cada dia essa dinâmica, ela traz algo que até então eu não conhecia, a gente costuma falar que cada é um “flash” por isso que o gestor tem que ter uma visão macro, tem que ter uma visão do todo.
*PCP: Rosa	O dia a dia da escola, assim nós recebemos muitos pais, hoje mesmo veio uma mãe correr, chorando aqui na escola pedindo ajuda por problemas da filha, a filha estudava em outra escola aqui perto na E. E. B., a filha veio há um mês estudar na E. E. A. P.

Funcionária da escola: Flor	A gente tá numa comunidade difícil (...) nos últimos anos ela tem melhorado bastante, os pais têm atendido bastante a escola e os professores estão conseguindo passar o que eles querem a gente também, então tá... As coisas tão acontecendo.
Professor Oliveira	Essa dinâmica sempre deixa algo a desejar, quando a gente tenta entender o significado maior da escola, que a escola tem que ser um porta-voz de novas soluções né.
Professora Violeta	É uma escola muito aberta, porém eu ainda não vejo a comunidade abraçar a escola, quando a gente faz uma reunião de pais, quando a gente faz um projeto, a escola em si abraça, os gestores, os professores, quando o pessoal, todo pessoal, os funcionários, a comunidade eu não vejo que abraçou a escola, ela não dá a devida importância que deveria ter aquela relação escola/família, filho/ família por parte da comunidade.
Mãe de aluno: Sra. Hortência	Olha a relação da E.E. A. P. com os alunos, a comunidade, gestores, professores e funcionários é uma coisa boa é uma, é uma coisa prazerosa porque assim eles atendem muito bem a comunidade.
Gerente da UBS: Enfermeiro Pereira	Penso que todos ambientes de trabalho, sendo saúde ou educação, é fundamental a participação de todos os atores envolvidos no processo de trabalho, inclusive aqueles que estão envolvidos de maneira indireta no processo de aprendizagem.
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	Aqui nós temos a escola da família, que a gente ajuda a molecada a sair da rua, é difícil mais a gente faz isso aí aos domingos ... inclusive tem a Dona Cleide que também trabalha junto com a escola da família, ela prepara uma comidinha para ajudar os meninos e a rapaziada.

Araújo (2016), em sua pesquisa de mestrado, destacou a dificuldade encontrada para a construção de parceria entre a escola e a família e, por conseguinte, de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Na contemporaneidade apresenta-se como um dos temas de grande visibilidade na educação brasileira e nos principais países do mundo ocidental. Abranches (2003, p. 24) assevera que a participação permite a co-responsabilização na formulação de um projeto político e sela a demanda e o compromisso da sociedade civil diante da proposição de “políticas públicas e rumo à constituição de um sujeito coletivo e de um projeto efetivamente político para a sociedade.”

Silva e Ansara (2014) declaram que a escola e comunidade são elementos relacionados, porém, configuram uma relação incongruente, isto é, cheia de disputas e mal-entendidos que produzem reflexos desastrosos não somente no processo educativo, como também na vida daqueles que atuam nesse cenário.

É necessário que o processo educativo não mais seja reduzido aos limites da escola, mas que passe a relacionar-se mais além de seus muros, passe a relacionar-se com o

bairro, a comunidade, as famílias dos estudantes e com o seu entorno. No entanto, fazer essa passagem continua sendo um desafio bastante difícil. Escola e comunidade ocupam lugares que estão demasiado naturalizados, cristalizados dificultando os processos de mudança social. (SILVA; ANSARA, 2014, p. 97)

Apesar dessa realidade buscamos desenvolver uma investigação empírica do tipo “estado da arte”, em que pudéssemos alcançar, por meio da técnica da análise de discurso, a maneira como estabelecem a relação escola-comunidade e quais e os obstáculos que enfrentam para a sua operacionalização.

Abordamos no primeiro capítulo, que a questão da participação também pode enfrentar um discurso contraditório nessa relação de interação entre escola e família e os demais atores da comunidade escolar, uma vez que a escola pode negar a legitimidade dos pais na participação das resoluções dos problemas e tomadas de decisão, alegando seu desinteresse e ou a falta de conhecimento com as questões pedagógicas. E o discurso da professora Violeta elucida isso, “a comunidade eu não vejo que abraçou a escola, ela não dá a devida importância que deveria ter aquela relação escola/família, filho/ família por parte da comunidade.”

Segundo Castro e Regattiere (2010), a relação da escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a família efetua a matrícula da criança na escola. Assim, de maneira direta ou indireta, essa relação continua fecunda e íntima no convívio da sala de aula. Encontramos na fala do Enfermeiro Pereira esta percepção, quando considera ser fundamental a participação de todos os atores envolvidos no processo de trabalho, inclusive daqueles que estão envolvidos de maneira indireta no processo de aprendizagem. O presente argumento remete-nos para o desafio da construção dessa relação de parceria e aproximação entre escola e toda a comunidade escolar, pois implica uma relação muito mais complexa. “A participação será qualitativa à medida que se estabelece uma constância na prática de participar dos atos corriqueiros dos indivíduos e em seus grupos sociais.” (ABRANCHES, 2003, p. 24)

Entretanto, o discurso da Sra. Flor revela a disponibilidade da escola, para um atendimento permanente das famílias: “os pais têm atendido bastante a escola e os professores estão conseguindo passar o que eles querem, a gente também, então tá... As coisas tão acontecendo.” Dada a visibilidade atual da relação escola-família, o tema passou a ser recomendado pela legislação educacional, observando-se certo consenso de ordem legislativa educacional, em torno da tônica em grande parte dos países ocidentais. A cooperação entre as duas instâncias tem sido estimulada por políticas públicas, como, no Brasil, o Dia Nacional da Família da Escola (24 de abril), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001,

assim como o Plano de Mobilização Social pela Educação (PMSE), lançado também pelo MEC no de 2008.

Percebemos, que, de fato, existe unanimidade entre os estudiosos, como Montandon (1996); Silva (2003); Nogueira, Romanelli e Zago (2003) e Silva (2002 e 2003), entre outros, em reconhecer a intensificação dos contatos entre as instituições escola-família. Por conseguinte, encontram-se também frequentes referências às tensões e ambiguidades que permeiam essa relação. Nesse contexto, encontramos o discurso da professora Violeta: “(...) é uma escola muito aberta, porém eu ainda não vejo a comunidade abraçar a escola, quando a gente faz uma reunião de pais, quando a gente faz um projeto, a escola em si abraça, os gestores, os professores, todo pessoal, os funcionários (...)”

Quanto às dimensões de articulação entre a escola e família, no Art.12 da LDB 9394/96, prevê a construção dessa aproximação entre elas, descrito no Inciso VI, “Articular com as famílias, criando processos de integração da sociedade com a escola.” E, nesse sentido as palavras da gestora estão em consonância com a presente legislação, na medida em que ela declara:

Eu tenho que ter um olhar lógico do indivíduo que faz parte desse grupo, mas eu também preciso ter um olhar macro que seria a forma como essa escola vai estar funcionando dessa dinâmica interna ela tem que ter uma meta, um foco pra onde ela quer chegar, onde eu quero que essa escola chegue, então não adianta tratar de um assunto visando apenas aquele momento presente, eu tenho que tratar do assunto de todos aqui professores, dentro de uma linha em que os sujeitos se respeitem, os sujeitos se sintam então desafiados a construir novas perspectivas a sua função, eu entendo que como você somando essa questão da cultura da escola e a cultura dos indivíduos nesta relação macro você vai saber aonde a escola vai chegar (...) só que é dentro de uma perspectiva do planejamento, vamos dizer assim não do PPP (projeto político pedagógico) mas do planejamento de vida que se constitui dentro dessa escola, essa escola tem vida própria e como ela tem uma vida própria, ela precisa dentro dessas relações ter, vamos dizer assim, estratégias de relações produtivas (...).

Entretanto, assim como na LDB e em outros documentos que se referem ao tema relação escola-família, não apresentam, de forma explícita, maior detalhamento com relação às articulações entre essas instituições. No Plano Nacional de Educação de 2001, como aponta Resende e Silva (2015, p. 41):

Localizou-se uma única referência a essas articulações. Trata-se do item que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, no qual se aponta que a articulação com as famílias visa “mútuo conhecimento de processo de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.” (BRASIL, 2001).

Segundo os mesmos autores, no trecho acima se enfatizam alguns elementos que não aparecem no texto da LDB, tais como o conhecimento mútuo entre escola-comunidade. Concebemos que o referido texto faz apenas uma referência dentro de todo o PNE, ligada, no texto, especificamente à Educação Infantil. Porém, consideramos que essa menção seja relevante em nossa pesquisa, tendo em vista a fala da Sra. Hortênciia ao declarar que: “A comunidade, gestores, professores e funcionários é uma coisa boa [...], é uma coisa prazerosa porque assim eles atendem muito bem a comunidade.”

Em nossas pesquisas, verificamos a existência de um movimento internacional, concretizado nas políticas públicas de educação dos países ocidentais, de incentivo ao estreitamento dos laços entre a família e a escola como mecanismo de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos desastrosos, tendo em conta a formação humana e os desperdícios de recursos públicos. Todavia, Nogueira (2015) destaca que alguns pesquisadores como a socióloga suíça Cleopâtre Montandon (1996, p.67) referem que

Vários trabalhos assinalam uma ligação entre a existência de relações estreitas, isto é, contatos regulares, troca de informações comunicação entre pais e mestres, sucesso escolar dos alunos. Mas a prudência se impõe. Primeiro porque todos os esses estudos que anunciam efeitos benéficos da participação dos pais sobre a escolaridade dos filhos, mas também sobre os próprios pais, sobre os mestres ou mesmo sobre o funcionamento da escola, se baseiam em constatação de correlações estatísticas e não de um elo causal. Há ainda muito o que se fazer para distinguir melhor as variáveis e os contextos. Reter apenas uma variável – por exemplo, a frequência dos contatos pais com a escolaridade de seus filhos, é fazer como se a presença ou ausência de uma variável agisse independentemente do contexto, é ignorar a complexidade dos processos implicados no sucesso e no fracasso escolar.

Autores como Nogueira, Romanelli, Zago (1998) e Carvalho (2000) afirmam que, no Brasil, tem sido pouco estudada a relação escola/família. Assim, não contamos com uma tradição de estudos no terreno das interações que se estabelecem entre as famílias dos diferentes meios sociais e a vida escolar dos filhos. Entretanto, os autores advertem: “apesar da falta de tradição, a família brasileira não esteve ausente dos estudos educacionais, assim como não esteve das ações escolares.” Como se entende, ainda falta muito para se descobrir quais as consequências decorrentes das relações que unem as instituições escola e família. Destarte, que numa interpretação foucaultiana (1996), tais discursos se constituem numa espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

3.4. Participação na construção do projeto político pedagógico

Concebemos que a participação da comunidade na divisão das responsabilidades das questões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola representa descentralização de poder da gestão e compartilhamento com os colegiados. “Participar não quer dizer mais, ao cidadão, delegar seus poderes, mas de exercer, em todos os níveis da vida e em todas as etapas da vida. E isso supõe consciência, responsabilidade e espírito crítico. (ABRANCHES, 2003, p. 82)

Tabela 6– Formação discursiva – Participação na construção do projeto político pedagógico

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	Então como é que eu vou pensar um projeto político pedagógico sem considerar os fatores que estão agregados nesse bairro (...) meu projeto político pedagógico ele responde esses questionamentos e essas necessidades.
*PCP: Rosa	Uma comunidade muito carente, muito pobre, muito carente, eles necessitam de tudo, o projeto político pedagógico ele é em cima da comunidade.
Funcionária da escola: Flor	Os pais saem cedo para trabalhar, voltam tarde, não conseguem acompanhar a vida dos filhos, então a escola tem que fazer um plano pra poder atender esse pais que não está para sempre presente na escola.
Professor Oliveira	(...) então no projeto político da escola, a escola tenta remediar isso, chamar os pais, tem sim, tem um trabalho com os pais, inclusive de visitar os lares e tudo mais, mas isso a gente não percebe um ganho, parece que o retorno nós não conseguimos ver, o que a gente percebe que os pais estão muito presos da necessidade de trazer o pão pra casa e se descuidaram bastante nessa questão de perceber a importância que a escola faz para os próprios filhos(...).
Professora Violeta	Então a questão do projeto político ele é bem amplo, inclusive a gente tá discutindo esse ano ele, como eu tinha falado no começo, eu acho que essa comunidade ela ainda não abraçou a escola né, poucos pais abraçam a escola (...).
Mãe de aluno: Sra. Hortência	Olha sobre o projeto político na gestão passada sim, tinha reunião com a gestão, dessa ainda não, não teve essa reunião com os pais né, pra passar alguma coisa, até mesmo por conta das mudanças, fato de ser uma nova gestão está se preparando pra tudo isso.
Gerente da UBS: Enfermeiro Pereira	De acordo com minhas experiências, a Unidade de Saúde pode contribuir no sentido da educação social e em saúde, pois os profissionais da saúde ainda representam uma figura de exemplo na sociedade, influenciando direta e indiretamente na formação dos escolares.
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	Essa escola aqui é muito importante, eu vi nascer... Quando eu cheguei aqui era só mato... Eu comecei a dar aulas de capoeira, naquela época não tinha colegial. (...)um dia esta escola vai virar uma escola “particular” de referência! É uma escola que escolhe todo mundo e não abandona ninguém.

A partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa pretendemos analisar e interpretar qual a sua concepção sobre a participação da comunidade escolar e dos membros da ³⁶APM e CE³⁷ no contexto da escola, em especial na construção do projeto político pedagógico. Para Virgílio de Sá (2006), a problemática da democracia e da participação constitui um campo de pesquisa e de reflexão; não constituindo uma questão nova, mantém-se, ainda assim, em plena atualidade. O mesmo autor adverte:

Diremos que, no contexto atual, marcado por discursos e ideologias de feição neoliberal que reconceituam o cidadão consumidor (Whitty, 1996) em que o imperativo da modernização se sobrepõe às preocupações com a democratização (Lima, 1994), a interrogação dos (s) sentidos (s) particular (es) que a participação pode assumir no quadro dessas novas ideologias gerencialistas apresenta-se como particularmente pertinente. (SÁ, 2006, p. 70)

Segundo Paro (2000), cada vez mais se afirma a participação dos pais, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio esforço pedagógico que terá necessariamente repercussões na escola, “mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade.” (PARO, 2000, p. 85)

Entretanto, como aponta Sá (2006, p.70), o sentido plural de participação tem permitido às famílias uma apropriação muito diversa e, não raras vezes, mesmo como instrumento privilegiado dos discursos e das políticas mais conservadoras. Podemos até afirmar, parafraseando Correia (1989), que o termo participação se evidencia pelo seu caráter sedutor e enganador. É nesse contexto que encontramos no discurso da Sra. Hortência, a convicção de que a escola cumpre o seu papel no sentido de possibilitar a participação de todos os atores da comunidade escolar:

(...) Na gestão passada sim, tinha reunião com a gestão, dessa ainda não, não teve essa reunião com os pais né, pra passar alguma coisa, até mesmo por conta das mudanças, fato de ser uma nova gestão está se preparando pra tudo isso... Na passada sim existia muitas reuniões a gente participava e era passado tudo para os pais e para alguns alunos que também acompanhavam ³⁸A. P. M, Mas nessa gestão ainda por enquanto isso não aconteceu. Mas na gestão passada foi pensado muito no bairro que fica a escola, foi desenvolvido através disso e deu resultado.

³⁶ APM – Associação de Pais e Mestres

³⁷ CE – Conselho de Escola

Martins (2006) declara que a participação é hoje uma ideia-força e uma palavra-chave. Ela aponta que a participação é um dos caminhos mais prósperos para a promoção do desenvolvimento em termos de justiça social e democracia. Todavia, Abranches (2003) sobreavisa que colaboração não é participação. Esta abrange poder, enquanto aquela pode situar-se apenas na prestação de serviços ou como resoluções já tomadas, isto é, ratificar o que já foi definido. Em oposição, “no processo participativo, todos têm sua palavra a dizer diante das orientações de ações pedagógicas e administrativas da escola”. (ABRANCHES, 2003, p. 80). A participação é, pensamos, o núcleo central de onde irradia uma escola verdadeiramente democrática. No entanto, entre a realidade e a utopia existe uma grande distância como nos revela o professor Oliveira ao declarar que a participação das famílias na construção do projeto político pedagógico da escola caracteriza-se como uma grande utopia para a escola. E afirma:

(...) Então no projeto político da escola, a escola tenta remediar isso, chamar os pais, tem sim, tem um trabalho com os pais, inclusive de visitar os lares e tudo mais, mas isso a gente não percebe um ganho, parece que o retorno nós não conseguimos ver, o que a gente percebe que os pais estão muito presos da necessidade de trazer o pão pra casa e se descuidaram bastante nessa questão de perceber a importância que a escola faz para os próprios filhos(...).

Da mesma maneira, as palavras da professora Violeta vêm ao encontro do discurso do professor Oliveira, ao certificar que, na escola, *locus* de nossa pesquisa, a família está ausente, “ela ainda não abraçou a escola né, poucos pais abraçam a escola.” Entendemos assim, que estes não têm participação ativa na tomada de decisões, fazendo intervenções pertinentes em supostas reuniões, em que poderiam apresentar propostas, na tomada de posição sobre diversos assuntos em que se discutem os rumos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola.

Não obstante, a PCP Rosa quanto à participação das famílias apresentou um discurso completamente contraditório daquele proferido pelo professor Oliveira. Como segue:

O projeto político pedagógico ele é em cima da comunidade mesmo que eles não têm, a única coisa que ele tem aqui de como lazer é a escola, então ele vem pra estudar, eles vem pra se alimentar, eles vem pra fazer educação física, eles vem pra participar da escola da família, eles vem para participar de festas que a escola propicia que é a festa junina, festa da primavera, então a comunidade não tem outra área de lazer , então a escola é o único lugar que eles têm pra poder vir, amizade, conversar, trocar ideias é aqui dentro da escola.

Desta feita, percebemos que a questão da participação também diz respeito aos condicionantes ideológicos, isto é, a concepção política que se tem de participação. Interpretamos que, para muitos gestores e professores, a participação dos membros da APM e

CE e dos demais atores da comunidade escolar se delimita à sua presença em reuniões e eventos festivos, ou mesmo a sua colaboração e ou contribuição financeira em alguns desses eventos. Sá (2006, pp. 70-71) alerta: A participação em eventos não é, propriamente, a participação nos destinos da escola e na construção do seu projeto educativo.

É o caso por exemplo, quando esse órgão tem uma função decorativa, ou seja, não dispõe de poderes expressivos. (...) É por isso oportuna a observação de Lima (1992, p.96) ao advertir: “A valorização da participação tem limites perante formas pseudoparticipativas, perante a formalização e a ritualização, perante o reducionismo da participação.”

Contudo, por meio do discurso da PCP Rosa, podemos entender que a participação da família na escola, se traduz de forma deturpada, tanto no sentido plural das práticas de participação, quanto de forma particular relativamente ao caráter manipulativo de determinadas ofertas participativas. A esse propósito, Sá (2006, p.74) denuncia “o caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas, evidenciando sua função legitimadora de quadros sócio-organizacionais marcados pela assimetria de poderes.

Nesse contexto, identificamos que há divergências acentuadas relativamente ao conceito de participação para a comunidade escolar. Atentamos que a aparente dualidade dos discursos dos sujeitos se traduz por parte do professor Oliveira e da professora Violeta numa crítica e denúncia em que as famílias em especial não são atuantes porque os pais não se interessam e também não comparecem na escola. Simultaneamente, na fala de outros sujeitos identificamos uma determinada estrutura participativa, composta por uma minoria de indivíduos que até marcam sua presença, todavia não foram legitimados para propor e condicionar as decisões por parte do grupo de que fazem parte, mesmo que sua presença possa servir para legalizar, autenticar as decisões já tomadas. “(...) ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 1996, p. 37)

Por outro lado, encontramos também no discurso da sra. Hortênciã, o desejo de conhecer as normas de funcionamento da escola para que possa tornar-se atuante, assim como sua preocupação diante de uma nova gestão na escola. Como alerta Freire (1996, p.308), “uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.” Desta feita, o próprio autor defendia que promover a criticidade implica transgredir todas as formas de subjugação e domesticação do indivíduo. Todavia, atentamos que, diante da retórica de concepção neoliberal de cidadania, deparamo-nos com um grande paradoxo: encontramos, em sua assinatura, medidas que incentivam a participação dos pais no governo da escola; por outro

lado, essas medidas ocultam o que de fato caracteriza um único meio de dissimular a relação de autoridade que ainda é tecida no terreno escolar, isto é, uma forma eficaz e eficiente da não-partilha de poder.

3.5. Gestão democrática

Diante da investigação sobre a realidade escolar, inferimos que historicamente, a hierarquia escolar e todo um sistema burocrático da gestão, representa um dos maiores impedimentos para a participação das famílias e dos demais atores que compõe a comunidade escolar na construção e execução da proposta política pedagógica.

Tabela 7 – Formação discursiva- Gestão democrática

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	O *MMR e é uma proposta que a gente vê que só serve isso, se discute é até bonito, a discussão foi maravilhosa, porque o aluno pode participar e a comunidade também, mas o foco é, vamos treinar esse aluno pra que na próxima prova ele seja bem sucedido e a gente saí do índice.
*PCP: Rosa	Também que tem gestão que não dá, tá difícil, você sabe, essas gestões novas que tão vindo agora eles não têm noção de verba, de como utilizar a verba, não tem noção de grupo, de gestão de sala de aula, são pessoas despreparadas que sonha com educação que não existe.
Funcionária da escola: Flor	A escola perde a autonomia porque ela... Tem coisas que eles querem que a gente siga que nem sempre a gente consegue abordar né, os pais não entendem, fica fora da nossa realidade né, eu acho que foge sim. E a gestão tem que seguir essa regra né, entre aspas, para poder tomar as decisões e não e não pode fugir daquilo que está sendo proposto, e aí não consegue inserir as coisas que na visão dela poderiam ser melhores pra escola. Ela fica presa... Ela não pode fazer, porque ela tem que seguir o que está sendo proposto na legislação, na norma, enfim...
Professor Oliveira	(...) As grandes capitalizações, os rentistas estão aí, a classe rentista está praticamente dominando o mundo, eles que estão ditando a norma, então o neoliberalismo atende mais esse tipo de ideia. A gestão fica submisso a isso, então ela fica inibida, ela perde aquela capacidade... Aquele espírito revolucionário de promover o melhor, ela fica , digamos o seguinte... Acanhada, a escola perde digamos essa capacidade magnifica de transformar o ser humano, provocar mudanças inclusive planetária, pra melhor.
Professora Violeta	Quanto a gestão acaba fazendo tudo que lhe mandado, vou obedecer a lei, eu preciso fazer aquilo ... Não que a gente não deva obedecer, mas acaba deixando a escola engessada, você precisa trabalhar essa semana, porque logo vem o Saresp, vocês precisam trabalhar isso...

Mãe de aluno: Sra. Hortência	(...) mas eu creio que como a gestora é uma boa gestora e ela também tá começando agora com o tempo ela vai trazer os professores pro lado dela, vai mostrar o potencial dela né, porque até então ela quer o bem de todo mundo e os professores vão enxergar isso aí, é meio complicado mas que dá para perceber aí se eles estão ainda tocando na gestão passada.
Gerente da UBS: Enfermeiro Pereira	Em minhas experiências de ações, de ações nas escolas, percebi que algumas escolas têm maior organização, melhor aparência física, profissionais mais motivados e alunos interessados no ensino e isso está diretamente ligado ao modo de agir e conduzir o processo de trabalho, impactando diretamente na identidade da escola.
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	(...) a diretora e a coordenadora escuta bem, elas são pessoas muito inteligentes... As duas diretoras... Elas dão toda a atenção para os alunos, dão toda atenção para os pais de alunos (...)

*MMR³⁹ - Método de Melhoria de Resultado

Segundo Paro (2002, p. 81), quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os educadores, pressionaram os constituintes de 1988 para escreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam comprovadamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob o respaldo dos preceitos democráticos, “que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas.”

Sobre esse contexto encontramos esta fala da gestora:

O MMR e é uma proposta que a gente vê que só serve isso, se discute é até bonito, a discussão foi maravilhosa, porque o aluno pode participar e a comunidade também, mas o foco é, vamos treinar esse aluno pra que na próxima prova ele seja bem sucedido e a gente saí do índice, eu estou tentando desconstruir um pouco isso, vamos tentar trabalhar o lúdico para que haja uma relação mais gostosa na sala de aula, para que esse aluno entenda que ele precisa aprender pra ele e que o resultado da prova não seja apenas aquele resultado pra que São Paulo cresça no índice, mas que esses alunos cresçam na vida de relacionamentos aqui na escola.

Segundo Gentili (2004, p.4), é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. “(...) A crise

³⁹ Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão.

das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos.”

Desta forma, observamos que hodiernamente ainda estamos distantes de um movimento em que a participação da comunidade escolar faça parte da pauta da gestão, isto é, como um suporte legal em que todos os atores participam das decisões a respeito das metas e da realização dos pressupostos educacionais.

No primeiro capítulo referimos que a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, caminha em direção à inserção da gestão democrática e da autonomia da educação básica, sendo confirmado pelo PNE – Plano Nacional de Educação, que reforça o princípio da gestão democrática da educação, que, por sua vez, já é garantida por marcos legais, que visam a concretização de dispositivos fundamentados que garantem a participação das famílias, alunos, funcionários, professores, assim como da comunidade local, na discussão, elaboração e execução de planos de educação e projetos político-pedagógicos das unidades escolares e no exercício da construção da autonomia dessas instituições em associação com os sistemas de ensino.

Nessa vereda, Martins (2006) declara que, em termos práticos, uma gestão democrática implica em um modelo administrativo que abandona o tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma única pessoa, geralmente nas mãos do diretor, mas avançando para formas coletivas que oportunizem a partilha de poder de maneira a ascender-lhes os objetivos, isto é, estabelecer uma nova perspectiva de cooperação entre os envolvidos. No entanto, em seu discurso, a professora Violeta, assegura que as tendências gerencialistas investidas pelas políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na não-participação dos atores da comunidade escolar na gestão da escola, pois a escola fica engessada, somente preocupada com as demandas da gestão pública estadual. Tal discurso é também ratificado pela fala da gestora: “Mas na proposta na Secretaria de Educação, ela tenta transformar essa escola e o trabalho de gestão no trabalho de resultados, esse trabalho de resultados se a gente não tomar cuidado a gente passa a ser refém e fica só pensando no resultado”. E esse movimento não se mostra em consonância com o princípio de gestão democrática, pelo contrário, é uma escola hipotecada à burocracia, inimiga primeira de uma gestão democrática, dado que o controle remoto do poder dominante se faz pela burocracia.

Nesse sentido, Ansara e Silva (2014, p. 100) advertem que a construção da cidadania democrática mais ampla, do ponto de vista da sociedade, exige o controle dos cidadãos sobre os governantes, como forma de proteção contra o poder arbitrário. “É preciso que a comunidade

participe e se sinta participante da formulação do projeto da escola”. Todavia, percebemos que tal concepção não caracteriza o discurso da funcionária Flor, ao posicionar-se sobre gestão democrática na escola.

A escola perde a autonomia porque ela... Tem coisas que eles querem que a gente siga que nem sempre a gente consegue abordar né, os pais não entendem, fica fora da nossa realidade né, eu acho que foge sim. E a gestão tem que seguir essa regra né, entre aspas, para poder tomar as decisões e não e não pode fugir daquilo que está sendo proposto, e aí não consegue inserir as coisas que na visão dela poderiam ser melhores pra escola. Ela fica presa... Ela não pode fazer, porque ela tem que seguir o que está sendo proposto na legislação, na norma, enfim....

Entretanto, entendemos que a partilha de poder no interior da unidade escolar, visa envolver todos na gestão escolar, estabelecendo um novo horizonte de colaboração recíproca. A escola em que se pretende constituir uma gestão democrática, qualificando os atores como escritores de umas práxis históricas relevantes, precisa ter clareza em relação ao ato de inovar, como assegura Martins (2006, p.59):

Sabe-se que uma proposta de inovação não se pode esgotar em meros enunciados de princípios é preciso que se elaborem perfis de mudanças claros e compreensíveis, em que estejam definidas a filosofia, as metas e as estratégias metodológicas mais adequadas, os meios e os recursos mais plausíveis, assim como os novos papéis e relações entre os sujeitos, a fim de não resultar inoperante.

Nessa linha, encontramos as falas do Enfermeiro Pereira, e do líder comunitário Sr. Carvalho numa distorção em relação ao conceito de gestão democrática, ao entenderem que tal conceito se traduz em encontrar a escola sempre de portas abertas para a comunidade, além de possuir uma gestão, que obtém tempo disponível para atendê-los. Assim como, se a escola parecer organizada, ter uma boa aparência física, profissionais mais motivados e alunos interessados no ensino. Desta feita, asseguram que a escola em questão, no preceito gestão democrática, merece ser bem avaliada.

Todavia, a construção de relações democráticas que incentivem a participação de todos os que se relacionam na escola, só se dará com base na igualdade de condições, propiciando níveis democráticos de participação, na formação de alianças que construam um sentimento de pertença que possa traduzir-se em resultados concretos. Diante do contexto, mesmo não atendendo de forma legítima ao princípio de governação democrática, assim como é chamado por Lima (2002), encontramos nos discursos da Sra. Hortência um advento de tal movimento, por defender que a democratização das relações no interior da escola, podem se dar, partindo

primeiro da construção das relações de parceria entre a nova gestão e os professores que ainda não conseguiram desvencilhar-se da gestão passada. Como segue:

A gestão ela acolhe muito bem as pessoas, ela recebe de braços abertos mesmo tanto a comunidade, como os alunos como a própria, os funcionários, é uma coisa colhedora gostoso e eu já presenciei isso e sabe é muito bom mesmo você... Mas hoje a relação entre os professores e a gestão está meio dividida até mesmo pela mudança de gestão até os professores se adaptarem com essa nova gestão tá um pouco dividida, Mas eu creio que como a gestora é uma boa gestora e ela também tá começando agora com o tempo ela vai trazer os professores pro lado dela, vai mostrar o potencial dela né, porque até então ela quer o bem de todo mundo e os professores vão enxergar isso aí, é meio complicado mas que dá para perceber aí se eles estão ainda tocando na gestão passada, ainda não desapegou né.

Concebemos que, atualmente, o que testemunhamos ainda está distante de uma relação entre a escola e a família, que propicie a construção de uma gestão democrática. Abranches (2003) declara que diante de uma situação como esta, a efetiva participação da comunidade nas decisões dos assuntos públicos nos parece, por vezes, utópico, se levarmos em consideração muitos dos desafios que ainda devem ser superados.

Consolidar o processo de participação, e, especificamente, da participação da comunidade na escola como uma possível ocupação de espaços públicos está vinculado à garantia de uma construção coletiva, em que a presença e o compromisso sejam atitudes constantes dos participantes, para saber o que se quer, por que se quer, e como se quer além da inserção de todos nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação das decisões na escola, e não apenas na execução ou simples presença física na escola. (ABRANCHES, 2003, p. 80-81)

Historicamente, a hierarquia escolar e todo um sistema burocrático da gestão acabam se refletindo na sua dimensão institucional, e isso tem sido um dos maiores impedimentos para a participação das famílias na construção de projetos reais de estudantes e professores em consonância com a cultura popular. A ausência de uma socialização do poder demonstra, com clareza os mecanismos e armadilhas institucionais que afastam as famílias na elaboração de regras para o orçamento e para as finanças da escola, assim como na construção e execução da proposta política pedagógica. Uma gestão democrática, aponta para uma nova qualidade de ensino que supõe uma nova dinâmica das práticas gestionários e pedagógicas.

3.6. Cultura escolar

Segundo Faria Filho (2004), os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o próprio processo de sua emergência como instituição socializadora nos tempos modernos.

Tabela 8 – Formação discursiva- Cultura Escolar

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	Quando eu falo cultura escolar estou falando em âmbito macro que são todas as normatizações a partir da visão da secretaria da educação, do currículo, o que vem nesse currículo nacional (...)
*PCP: Rosa	Cultura escolar é quando o professor ele faz tudo baseado na lei. (...) normativos você passa muito legislação pra eles, você fala tudo que tem que passar.
Funcionária da escola: Flor	Acredito que é tudo que acontece dentro da escola, todos os processos, como que a gente vai atender aquele aluno, aquele público que a gente tem, os professores a comunidade, a família.
Professor Oliveira	(...) a cultura escolar, ela analisa toda essas questões tentando tirar o melhor, mas como a gente vive, como nós vivemos numa sociedade em que há divisões de classe e que a desigualdade é muito presente, a escola não está fazendo o que ela deveria fazer, ela fica sempre refém de forças antagônicas muito forte, então só posso completar mais alguma coisa é dizer que tem muito vício ainda dentro da cultura escolar, certo autoritarismo.
Professora Violeta	A minha compreensão... eu acho que cultura escolar é meio vago você falar, porque cada uma tem uma realidade... cultura escolar depende muito do seu ambiente, da realização que ela é feita, o público alvo nosso (...)
Mãe de aluno: Sra. Hortência	Eu entendo que é importante para escola né, porque existem diversos grupos sociais que não deve ser ignorada pelos professores, nem pela direção, pela gestão escolar, mas sim valorizada, porque como eu te disse cada aluno tem a sua cultura, cada indivíduo tem a sua cultura, então quando a escola investe nisso então eu entendo que isso...
Gerente da UBS: Enfermeiro Pereira	Cultura escolar seria o exemplo a ser seguido pelos trabalhadores e alunos das escolas.
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	A cultura escolar é uma coisa que vai além de tudo, que ajuda em tudo na formação para médico, pra doutor, pra uma pessoa que não tem um bom emprego, não tem emprego, não tem nada, pelo menos ele tem estudo, ele pode tá firme, ele dá uma depressão nele, mas ele pode falar pelo ao menos eu terminei meus estudos, dá pra mim procurar um emprego melhor....

Com base nos discursos dos sujeitos da pesquisa pretendemos analisar e interpretar qual o seu entendimento sobre cultura escolar. Segundo Torres (2013), as orientações normativas difundidas pelos organismos centrais e pericentrais configuram um quadro cultural orientador do sistema escolar, traduzido em regras, valores, crenças e ideologias que vão se

institucionalizando ao longo das diferentes conjunturas históricas. A *cultura escolar*⁴⁰ recobre justamente as dimensões culturais sedimentadas nas organizações escolares, sob forma de ritos, rituais e cerimônias legitimadoras da ação educativa, e por isso, relativamente comuns e generalizáveis às diversas organizações escolares.

Segundo a mesma autora, a cultura escolar é socialmente construída na longa duração e que, no decurso do desenvolvimento é condicionada por diversos fatores internos e externos à instituição. “(...) aparentemente imutável no tempo, a *cultura escolar* sofre, contudo, oscilações consoantes as conjunturas socio-históricas e a força que certas medidas de política educativa exercem sobre sua configuração.” (TORRES, 2018, p. 169)

Nessa esteira, a cultura escolar ou cultura institucional, na interpretação de Pérez Gómez (2011), caracteriza as determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico da cada época e de cada lugar. “Trata-se, entender os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a escola.” (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 131) É nesse contexto que localizamos o discurso da gestora, quando ela toma como exemplo uma proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a melhoria de resultados no processo de ensino aprendizagem:

Agora quando você pergunta a cultura escolar? Ela é geral, é um âmbito geral, seria então nós temos por exemplo dentro do estado de São Paulo uma proposta que se chama MMR- Método da Melhoria de Resultado, em ensino e aprendizagem, então faz parte da cultura escolar do estado de São Paulo essa especificidade da cultura escolar pra mim ela inclui a legislação, ela inclui as normas, aquilo que vem da secretaria da educação, o currículo do ensino médio, o currículo do fundamental, então o escolar pra mim é macro, e quando fala da cultura da minha escola aí eu estou particularizando, estou dizendo que a E.E. A. P. ela tem uma especificidade, ela tem uma identidade que difere das demais. Quando eu falo cultura escolar estou falando em âmbito macro que são todas as normatizações a partir da visão da secretaria da educação, do currículo, o que vem nesse currículo nacional.

Entretanto, para Lück (2011) a cultura mantém invisível e subjacente grande parte de seus componentes, que são muitas vezes apenas inferidos a partir do que pode ser direta e facilmente observado sobre a superfície ou imediatamente abaixo dela. E assevera:

[...] assumir um olhar inquisitivo sobre os comportamentos, ações e reações expressos na escola, suspendendo qualquer julgamento prévio; agir com muita perspicácia, olhar clínico e sensível que procura ver o significado mais profundo daquilo que está

⁴⁰ Grifos do autor

aparente, e aquilo que fica além do aparente; identificar as ramificações internas; compreender os significados de todos esses aspectos observado (LÜCK, 2011, P. 58)

Nessa direção a PCP Rosa declara que a cultura escolar é quando o professor faz tudo baseado na lei, porém alguns deles não conseguem entender quais os motivos que levaram os alunos a terem um rendimento insatisfatório, os motivos da indisciplina e até de um comportamento agressivo e alerta:

(...) ele acha que o aluno é obrigado a sentar 6 horas e fazer aula 6 horas, lição 6 horas, o que acontece muito aqui é que o professor ele não dá voz para o aluno, o aluno não é ouvido em momento algum, é sempre na pressão, é sempre na humilhação e não é falta de conversar nos HTPCs⁴¹.

Contudo, na concepção do professor Oliveira a cultura escolar expressa a sociedade de classes em que vivemos, expressando a escola essa desigualdade sem poder contribuir, no imediato para a sua superação, tornando-se refém de forças antagônicas muito fortes, o que, sobremaneira, perpetua na cultura escolar um certo autoritarismo. Por outro lado, do ponto de vista social e estatutário, o professor vem sendo cada vez mais desvalorizado. Na perspectiva foucaultiana, o poder disciplinar, como poder de controle, manifesta-se na ordem do discurso e, por isso, os sujeitos são, talvez inconscientemente, investidos pelos efeitos do poder, da manipulação e da vigilância. “Mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade” (FOUCAULT, 1996, p. 40)

Tendo como enfoque de nossa pesquisa compreender a visão de nossos sujeitos sobre o conceito de cultura escolar, encontramos sua definição no discurso da funcionária Flor “Acredito que é tudo que acontece dentro da escola, todos os processos, como que a gente vai atender aquele aluno, aquele público que a gente tem, os professores a comunidade, a família.” De certa forma está em consonância com a fala do Sr. Carvalho em que declara que a cultura escolar é muito grande para a comunidade, e que não tem melhor, “sem cultura e sem estudo o camarada!” Nesse contexto, Lück (2011) declara:

A cultura organizacional da escola se refere a tudo que diz respeito às práticas interativas manifestadas de modo a constituir-se em regularidades, e que, portanto, ao

⁴¹ HTPC - Dentro da jornada de trabalho do professor, dois terços de sua carga horária devem ser cumpridos na sala de aula e outro terço desse tempo remunerado é destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o docente planeje suas aulas e aperfeiçoar a prática pedagógica. Esta conquista, garantida na legislação brasileira, recebe o nome de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC).

mesmo tempo expressam e condicionam seu modo de ser e de fazer, a peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino.

No entanto, para Torres (2013), a noção da cultura escolar passa a também traduzir a especificidade cultural do sistema educativo em contraponto com outras singularidades culturais constitutivas de outros sistemas sociais, por exemplo, o sistema de saúde, o sistema de justiça, e o sistema produtivo. Para Barroso (2013), a “cultura escolar”, numa perspectiva funcionalista, é a Cultura (no sentido mais geral) que é veiculada na e pela escola. E declara:

A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e jovens. (BARROSO, 2013, p. 2)

Nesse contexto, identificamos que há muitas divergências com relação ao conceito de cultura escolar. Atentamos que tais divergências ocorrem em decorrência, como adverte Barroso (2013) de estar subjacente à definição dessa ideia muito divulgada na opinião pública de que a escola tem como finalidade transmitir os princípios de uma “cultura geral” de uma geração para a outra. Nessa lógica, a “cultura escolar” subentende-se como uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral. A função da escola passa a ser de simples mediadora entre a sociedade e seus poderes previamente instituídos em que os atores sociais que constituem a comunidade escolar são incapazes ou excluídos de constituir uma cultura própria contra-hegemônica, ultrapassando os limites da subalternidade da cultura social dominante.

3.6.1. Cultura da escola

A cultura da escola representa a identidade da instituição, como assevera Torres (2018), a gênese e a natureza da cultura podem ser encontradas na forma como os atores enfrentaram historicamente, as diversas orientações políticas, criando e recriando referenciais de ação própria que, independentemente das contingências externa e das lideranças internas, se estabilizam no tempo como símbolo a preservar.

Tabela 9 – Formação discursiva- Cultura da escola

Sujeito	Unidades Discursivas
Gestora: Sra. Margarida	Cultura da escola como o próprio nome já está se referindo é toda a expressão que essa escola apresenta, então quando eu falo cultura da escola estou me referindo a uma soma de coisas que acontecem na escola.

*PCP: Rosa	A cultura da E.E. A. P. é uma escola que tem uma função social, de você acolher, de você agregar e de você ajudar, sempre foi assim, você nunca, nós nunca descartamos aluno nenhum, nós sempre tentamos ajudar, chamando pais, na parte psicológica, na parte afetiva, porque é uma comunidade muito carente em relação a tudo.
Funcionária da escola: Flor	Eu acredito que é o que a escola faz e o que ela tem que diferencia das outras, é a identidade da escola (...)
Professor Oliveira	Então, cultura da escola no sentido de como a escola deve, como que ela deve olhar para o seu papel né, perante a sociedade, qual é a sua vocação (...)
Professora Violeta	(...) eu acho que cada escola tem uma identidade, se ela tem uma identidade, se ela já tem aquela cultura dela, ela já tem uma cultura padronizada.
Mãe de aluno: Sra. Hortência	Eu entendo como uma forma de socialização entre todos alunos, professores, gestores, a comunidade né, é uma forma de trazer todos pra dentro da escola, e trazer também a cultura de cada um, de cada perfil dos alunos, de seus professores (...)
Gerente da UBS: Enfermeiro Pereira	Quando todos envolvidos conhecem os objetivos e a realidade de cada categoria/setor (...)
Líder Comunitário: Sr. Carvalho	(...) aqui é todos pensarem igual pelo sucesso do aluno, por isso os professores pensam isso aí no sucesso dos alunos.

Para Torres (2018, p. 168), uma análise sociológica das dimensões culturais da escola, exige uma abordagem tridimensional: um olhar dirigido sociológico de política educativa (transnacionais e nacionais) que baliza determinado projeto de escolarização; um olhar focado nas especificações desenvolvidas em cada escola e um olhar vigilante aos contextos da inserção da escola. “A articulação destas três escalas (mega-macro, meso e micro) amplia a visibilidade das diferentes dimensões da cultura da escola que, embora profundamente intrincadas, revelam distintos contornos em cada instituição escolar.”

Sobre esse contexto, encontramos no discurso da gestora:

(...) cultura da escola estou me referindo a uma soma de coisas que acontecem na escola. Eu tenho dentro da cultura da escola o currículo, as relações que se constituem, eu entendo também como cultura da escola a função social que ela representa em determinado espaço, o processo pedagógico, as práticas que ocorrem em âmbito institucional mas também na própria relação desses indivíduos, então eu entendo que é um somatório, a cultura se expressa nas ações, nas relações, nos currículos, nas programações, no calendário, em tudo em que a escola tenta expressar com o foco na educação, na transformação, na agressão, tudo isso que entendo.

Nesta esteira, atentamos que para Barroso (2013, p.2), a cultura organizacional da escola se traduz na “cultura escolar” numa perspectiva interacionista, isto é, “não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais.”

Da mesma maneira que a fala da funcionária Flor vai ao encontro das palavras da professora Violeta, ao declara que a cultura da escola revela a sua identidade, isto é, aquilo que a diferencia das outras. “(...) São os modos de ser e de fazer coletivamente construídos nas escolas, que ultrapassam e estão para além das orientações normativas e estruturais que nos permitem aceder à cultura organizacional de escola.” (TORRES, 2013, p. 58)

Contudo, o discurso do professor Oliveira considera que a cultura da escola se expressa na sua própria vocação, na promoção de valores:

Então, cultura da escola no sentido de como a escola deve, como que ela deve olhar para o seu papel né, perante a sociedade, qual é a sua vocação, então o papel da cultura é o seguinte, é promover valores, despertar conhecimento que seja no sentido de apontar um caminho de progresso (...)

Nos deparamos, como conceitua Barroso (2018) numa perspectiva funcionalista e determinista em que as práticas escolares se limitam a ser uma consequência das normas, e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades sociais gerais.

Entretanto, no discurso da Sra. Hortência a cultura da escola se configura numa forma de viver melhor, em que o professor, a gestão entende a cultura do aluno, “(...) fica muito mais fácil de lidar até mesmo com a cultura do próprio bairro, o local onde a escola está, porque cada lugar tem a sua cultura, jeito diferente de viver, de conviver.” Segundo Lück (2011) é importante levar em consideração tanto os aspectos de desempenho humano como as condições do ambiente e do contexto escolar que contribuem para a criação e condicionam os diversos aspectos da cultura organizacional escolar.

Neste contexto, para Torres (2017), a construção da cultura organizacional constitui uma forma sustentada de hibridação, resultante de combinações, de interferências mútuas, de interfaces e interpenetrações entre um vasto conjunto de fatores. E assegura:

Abordada como um processo dinâmico e de configuração variável, resultante de uma simbiose operada entre as circunstâncias externas (das locais às de âmbito global) e a forma como estas são construídas e reconstruídas nos contextos nos contextos organizacionais concretos.

Ressaltamos que de maneira geral existe um certo consenso com relação ao entendimento de nossos sujeitos sobre o conceito de cultura da escola que, para além de expressar sua identidade, ou seja, o que em síntese se constrói e se desenvolve historicamente podendo transparecer por meio de hábitos, rotinas, costumes, e cristalizadas pelos atores sociais integrantes da comunidade escolar. Entretanto, encontramos algumas divergências, como na fala da PCP Rosa:

A cultura da E.E. A. P. é uma escola que tem uma função social, de você acolher, de você agregar e de você ajudar, sempre foi assim, você nunca, nós nunca descartamos aluno nenhum, nós sempre tentamos ajudar, chamando pais, na parte psicológica, na parte afetiva, porque é uma comunidade muito carente em relação a tudo.

Para Fairclough (2001) a análise de discurso mostra, não apenas que as pessoas fazem avaliações diferentes e até contraditórias de um objeto de acordo com o externo, mas também que o próprio objeto é construído diferentemente.

Todavia, ao concebermos a escola como *entrepasto cultural* (Torres, 2008), compreendemos segundo a mesma autora, que tais divergências se dão pois as organizações escolares tendem a ser caracterizadas por elevados fluxos de informações e de conhecimentos, de objetivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversas índoles, de racionalidades e de interesses diversos, de atores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes das diversas rotas do *fora político* (Administração central, regional e local) e do multifacetado *fora comunitário*⁴²(de poder, de colaboração e de negociação).

Muito embora face ao cenário em que encontramos os discursos dos sujeitos de nossa pesquisa, e suas diferentes manifestações sobre o conceito de cultura da escola, muito possivelmente esteja influenciado pelo advento da implantação das políticas públicas educativas de ascendência gerencialista. À medida que as políticas neoliberais avançaram sobre as instituições escolares se criou também um circuito avaliativo sem precedentes, sendo paulatinamente coagidas a alterar os seus estilos de gestão, as suas prioridades táticas/estratégicas. Como assegura Torres (2008, p. 68):

A cultura organizacional escolar em contexto escolar se instituiu como um fator decisivo no alcance da eficácia, de *performance* e da excelência escolar, como a concretização efetiva das mudanças e inovações, parece querer denunciar uma forte associação desta problemática com a ideologia gestonária subjacente ao “novo paradigma de gestão pública. (...) Agora subjugada à agenda tecnocrática, onde passa a ostentar o estatuto de “solução ótima” e de “one best way” para o alcance da eficácia, da *performance* e da competitividade. (TORRES, 2008, p. 69)

Neste contexto em que nos encontramos, assim como já mencionamos nesta pesquisa, a abrangência e a complexidade da implementação da reforma sobretudo nas escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, nos períodos de aplicação da prova externa do SARESP⁴³,

⁴² Figura 1 – A escola como entreposto cultural. Torres (2008, p.65)

⁴³ O Saresp foi criado em 1996, por meio da Resolução SE n. 27, de 29 de março. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar

sistema instituído no ano de 1996 , em que grande parte das formações e orientações pedagógicas nas oficinas das diretorias de ensino e no universo escolar direcionadas para uma “modelagem” de aulas na aplicação do currículo oficial da educação do estado de São Paulo para que os alunos possam atingir um rendimento satisfatório nas avaliações externas e atingir o IDESP. “Resultado de uma política de custo efectivo”, a consecução é um conjunto de “metas de produtividade”, etc. (BALL, 2002, p. 7) Assim, como adverte o autor, o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização.

Entendemos que essa forma persuasiva de caráter gerencialista implantadas no funcionamento das escolas, busca conduzir a uma padronização do sistema escolar, como alerta (TORRES, 2015), a uma reprodução de uma *cultura escolar* do tipo integrador e performativa. Desta forma, redefinindo a sua missão educativa, perda de autonomia, perda de identidade real da escola, suas singularidades, isto é o modo de ser e de fazer da instituição escolar.

3.7. A concepção de escola autônoma, democrática e de participação ativa: por meio do olhar dos nossos sujeitos

Tencionamos saber, a partir da apresentação aos sujeitos de um conjunto de conceitos, que relação estabeleceriam com a categoria de uma escola autônoma, democrática e de participação ativa, os dados que apresentaremos a seguir (quadro 10) sintetizam as respostas obtidas.

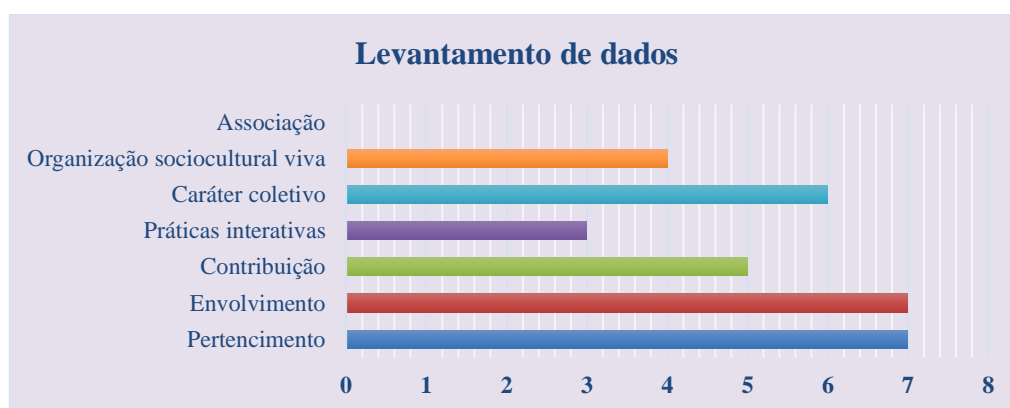
3.7.1. Quatro palavras que significam para os sujeitos uma escola autônoma, democrática e de participação ativa: Quadro número (10)

Palavras	Levantamento de dados
a) Associação	-
b) organização sociocultural viva	4
c) Caráter coletivo	6
d) Práticas interativas	3
e) Contribuição	5

os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

f) Envolvimento	7
g) Pertencimento	7

3.7.2. Quatro palavras que significam para os sujeitos uma escola autônoma, democrática e de participação ativa: gráfico (10)



3.7.3. Análise crítica

Inferimos que a concepção de escola autônoma, democrática e de participação ativa, se configura, como adverte Freire (1967, p. 88), na democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, caracterizando-se, sobretudo, por uma forte e potencial dose de “transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe”. Contudo a presente concepção não raras vezes acaba tomando um caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas. “Não é possível transitar da “consciência ingênua” para o processo de “conscientização” e para o exercício da “consciência” crítica a não ser pela experiência da participação crítica e da “verdadeira participação.” (LIMA, 2002, p. 32)

Ao identificarmos particularmente as resposta de cada sujeito sobre o seu entendimento sobre conceito de participação, numa perspectiva de tomada de decisão dos rumos da escola, isto é, na elaboração do projeto político pedagógico, na efetivação da gestão democrática, na discussão, elaboração e execução de todos os aspectos da gestão escolar (administrativa, pedagógica e financeira), concluímos, de fato, pela não participação de nossos sujeitos, em especial dos atores sociais que não estão inseridos internamente na dinâmica do cotidiano

escolar, acabam por legitimar as decisões já tomadas. Como assevera Sá (2006, p. 70), “ao conferirem particular destaque ao plano da ação organizacional, irão nos permitir desconstruir os discursos que tomam como equivalentes presença e participação e que se reduzem à participação de colaboração.”

Numa análise sintética das respostas relativas às propostas, instituições (posto de saúde, organizações não governamentais e líderes comunitários) consideramos que podem contribuir para um trabalho de qualidade da instituição escolar. Desde logo, constatamos que os sujeitos entrevistados tinham um discurso consonante pois, para os mesmos, seria de suma importância o envolvimento de toda a comunidade escolar em atividades que auxiliam a aprendizagem e rendimento escolar dos alunos, como os deveres de casa, pesquisa, visitas a lugares culturais, educação social e saúde, atividades extraescolares etc. Então, na verdade, o que nos permitiu compreender foi que a expectativa, sobretudo, na área em que os sujeitos defendem em maioria absoluta um caminho para melhorar as relações tecidas na comunidade escolar, implica atribuir “deveres” às famílias, sem uma ânsia de movimento crítico em propiciar um aprendizado político ou um desenvolvimento da experiência participativa da comunidade escolar como um todo. Realça, no entanto, que na cultura escolar em itens que apontamos: reuniões periódicas para discutir o governo da escola, no que diz respeito à tomada de decisão em geral, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola (CE) em que poderia proporcionar maior partilha do poder no interior da escola, “elas estão totalmente monopolizadas pelos professores e pelos diretores, e poucas vezes são colocadas quando a comunidade participa.” (ABRANCHES, p, 2001)

Segundo Lück (2011) a cultura escolar, pode ser camuflada, a partir da necessidade de “parecer bem na fotografia”, isto é, a escola tem várias expressões, sendo a real muito difícil ser reconhecida. Dessa feita, observamos que a cultura escolar atualmente, se manifesta num discurso, numa retórica neoliberal em que se valoriza a participação da comunidade, mas que, na ação, em que tudo terão que compartilhar, acaba por não significar nada ou quase nada.

Destarte que a construção da cultura escolar se estabelece “e como já o afirmámos múltiplas vezes, nas “regras organizacionais” (exógenas e endógenas) constituem uma ferramenta insubstituível ao desenrolar do “jogo”. (TORRES, 2005, p. 446). Contudo, os discursos dos sujeitos permitiram que pudéssemos compreender que a dinâmica da gestão ainda se configura de forma centrada no diretor, numa política verticalizada e autoritária.

Nesse contexto, vislumbrar uma cultura da escola, como assevera Torres (2018), que saiba definir os programas políticos, eleger as prioridades estratégicas e os valores que a

sustentam e que tenham influência na socialização dos estudantes e na produção de resultados, implica elaboração de um pensamento crítico, com enfrentamento concreto e objetivo de inovar, perspectivando os aspectos mais peculiares da real identidade da escola, na elaboração do projeto político pedagógico e na consolidação da democratização dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura e o estado da arte no que diz respeito à cultura escolar permitiu-nos, não apenas, enunciar com mais clareza o problema de pesquisa, como também construir e problematizar o objeto central desta pesquisa, para sua conclusão. Relembramos que a questão de pesquisa enunciada desde o início foi a de saber de que maneira se dá a construção da cultura escolar e, por conseguinte, a cultura da escola em função das dinâmicas internas e externas das múltiplas relações estabelecidas entre a escola e a da comunidade escolar. Consideramos, também, desde o início, que, para a construção de uma cultura de escola de participação, torna-se necessário destacar que uma relação entre a escola e os demais atores que compõem a comunidade escolar não poderia ser vista apenas como colaboração ou assistência, mas como parceria, isto é, na definição de metas e objetivos, no controle e execução e na construção da gestão da escola. Ao longo da nossa pesquisa de doutorado, buscamos apurar quais os desafios que se colocam à comunidade escolar para construir, em parceria, uma escola mais igualitária que prepare as crianças e os jovens para o exercício consciente da cidadania e o modo como se estabelecem essas relações e os obstáculos que a escola e a comunidade escolar enfrentam para a sua operacionalização. Pretendemos saber, afinal, qual a relevância dos fatores culturais e simbólicos que dificultam o processo de desenvolvimento democrático do universo escolar que envolve a respectiva comunidade na definição de metas e objetivos de acesso à informação, na resolução de problemas, nos processos de tomada de decisão. E quais as possibilidades para a construção de uma cultura da escola de participação, em que todos os sujeitos envolvidos possam ser protagonistas de uma história de transformação numa relação dialética com a realidade social e a partir dela, relação que, aliás, Paulo Freire (1997) defendia, com veemência. Uma integração da ação educativa à realidade global do educando, assim como ele próprio manifestava sua crítica permanentemente à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e à sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Na perspectiva de Severino (2006), a forma atual de expressão histórica do capitalismo, sob o domínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo sem freios e num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização de ordem econômica, política e cultural, “produz um cenário existencial onde as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação, num momento em que a implantação de políticas neoliberais

se instala nos diferentes setores da vida social. “O estudo de uma instituição escolar centrado no seu patrimônio simbólico e cultural pode constituir um desafio à interpelação da democracia como valor humano fundamental”. (TORRES, 2008, p.66) e uma forma de resistência à afirmação de uma cultura única, homogênea, uniforme e desumanizante.

Cabe ressaltar que todos os autores que discutem os eixos da relação escola-família e os atores da comunidade escolar como um todo que participaram nesta pesquisa são unânimes em assegurar que a interação entre essas duas instituições permitirá ao sujeito constituir-se enquanto sujeito político, o que implica emancipação. Entretanto, admitem que existem diversas dificuldades a serem superadas. Assim, apontam que para estreitar essa relação e construir uma parceria entre ambas implica mudança de atitudes tanto por parte da escola quanto por parte da comunidade escolar.

A questão da participação também pode enfrentar um discurso contraditório nessa relação de interação entre a escola e os demais atores da comunidade escolar, uma vez que a escola pode negar a legitimidade principalmente das famílias na participação das resoluções dos problemas e tomadas de decisão alegando desinteresse, baixo nível de escolaridade e a falta de conhecimento com relação às questões pedagógicas. Segundo Barroso (1996), para o desenvolvimento de uma cultura de participação nas escolas, precisa passar da esfera do dever para o campo do direito, especialmente nas escolas públicas.

Também identificamos neste contexto as culturas de escola diante de uma diretriz de políticas educativas de ascendência gerencialista, buscando conduzir a uma padronização do sistema escolar, por meio da uniformização dos currículos, da implantação de programas de avaliação externa, dispositivo de avaliação internacional, avaliação de desempenho profissional, monitorização dos planos de melhoria, publicitação de *rankings*. Os resultados da pesquisa apontam, precisamente, para uma visão administrativa, gerencialista e universal da cultura escolar, esquecendo os aspectos simbólicos das culturas locais que, em princípio, deveriam ser assimilados pela escola.

Entretanto, como assevera Hypolito (2011), na contemporaneidade, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam⁴⁴ e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em converter a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do

⁴⁴ O híbrido a que me refiro é uma mistura dos preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública. *Nota do autor.*

mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública.

Em nossa última fase do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, que resultou na presente tese, realizamos um trabalho empírico no sentido de trazer à luz algumas conjecturas que ao longo da pesquisa, em permanente vigilância crítica, de onde partimos para responder à questão da pesquisa que consideramos nuclear. Consideramos ter sido de grande relevância a utilização da abordagem metodológica qualitativa, dado que nos permitiu analisar e interpretar o discurso dos entrevistados. Sílvia Oliveira (1999) declara que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre categorias, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criações ou formulações de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes de indivíduos.

No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, consideramos que as entrevistas semiestruturadas foram adequadas para responder à questão de pesquisa que formulamos em nosso trabalho.

A análise de dados se deu por meio da técnica de Análise de discurso, na perspectiva de Fairclough. Numa abordagem inovadora da teoria de Fairclough (2001) que propõe examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social. Ainda cruzando com as análises discursivas de Michel Foucault por meio da obra literária, *A ordem do discurso* (1996).

Este trabalho teve por objetivo, analisar e compreender as influências culturais, sociais, políticas, ideológicas e econômicas, de ordem interna e externa que possibilitam a construção da cultura da escola, sobretudo no que diz respeito à relação entre a escola e a comunidade escolar em uma escola pública estadual, inserida num bairro periférico da cidade de São Paulo e de profunda vulnerabilidade social. Consideramos que os discursos dos sujeitos contribuíram para entender que a relação entre a escola e a comunidade revela enormes dificuldades pelo fato de a escola considerar que o baixo nível de literacia das famílias, por exemplo, é impeditivo da assunção de uma participação na vida escolar e no acompanhamento das aprendizagens dos seus educandos. Por outro lado, a participação de outros atores da comunidade esbarra com a inexistência de uma legislação e de projetos que possibilitem a participação na escola de outras entidades. A história da escola pública no Brasil sempre dialogou consigo própria, sempre se afirmou como uma “ilha” com dificuldades de acesso.

Nessa perspectiva, podemos mencionar que ainda na contemporaneidade a relação entre a escola e os demais atores da comunidade escolar, em especial a família, se constitui de forma verticalizada, herança de uma cultura política oligárquica e autoritária construída ao longo de nossa história. Identificamos que, para os atores sociais, em especial na visão dos professores Violeta e Oliveira a família é ausente na participação ativa na tomada de decisões, não fazendo intervenções pertinentes em supostas reuniões, em que poderiam apresentar propostas, na tomada de posição sobre diversos assuntos em que se discutem os rumos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola. Não obstante, a PCP Rosa quanto à participação das famílias apresentou um discurso completamente contraditório daquele proferido pelos professores supracitados. Em que declara que a participação da família é efetiva na escola, e que a escola é a única coisa que a comunidade tem como lazer, então eles participam do projeto escola da família, participa da festa junina, festa da primavera, para se divertir, fazer amizades, conversar e trocar ideias. Desta feita, percebemos que a questão da participação também diz respeito aos condicionantes ideológicos, isto é, a concepção política que se tem de participação. A esse propósito, Sá (2006, p.74) denuncia “o caráter retórico e potencialmente manipulativo de certas ofertas participativas, evidenciando sua função legitimadora de quadros sócio-organizacionais marcados pela assimetria de poderes.

No primeiro capítulo referimos que a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, caminha em direção à inserção da gestão democrática e da autonomia da educação básica, sendo confirmado pelo PNE – Plano Nacional de Educação, que reforça o princípio da gestão democrática da educação, que, por sua vez, já é garantida por marcos legais, que visam a concretização de dispositivos fundamentados que garantem a participação de todos os atores que compõe a comunidade escolar no exercício da construção da autonomia dessas instituições em associação com os sistemas de ensino. No entanto, no percebemos por meios dos discursos dos nossos sujeitos que as tendências gerencialistas investidas pelas políticas públicas da Secretaria da Educação, influenciam na não-participação dos atores da comunidade escolar na gestão da escola, uma vez que a escola utiliza grande parte dos dias letivos atendendo as demandas da gestão pública estadual, deixando de investir num olhar mais atento as próprias demandas locais, ou seja, seus problemas e suas reais necessidades. O que se caracteriza uma gestão escolar de resultados. E esse movimento não se mostra em consonância com o princípio de gestão democrática, pelo contrário, é uma escola hipotecada à burocracia, inimiga primeira de uma gestão democrática, dado que o controle remoto do poder dominante se faz pela burocracia.

Destarte que a ausência de uma gestão participativa, impossibilita a construção de uma escola autônoma de qualidade e democrática. Observamos na fala de nossos sujeitos em que tal processo ainda se encontra em fase de assimilação e apropriação. Neste contexto entendemos que tanto a escola, quanto os professores se tornaram reféns de um sistema dominador, manipulador e cuja função é reproduzir um conhecimento que, afinal, está desajustado da realidade e da evolução das novas tecnologias de informação e comunicação. Não esqueçamos que na perspectiva de Pechêux, na linha Althusser, a escola é uma instituição (aparelho) ideológico do Estado e, por isso, a sua função é reproduzir a ideologia dominante, tendo em vista a perpetuação no poder da classe dominante.

Na perspectiva de Torres (2013), em que a cultura escolar pressupõe uma relação de continuidade entre as orientações normativas e culturais e os contextos de ação concretos, encontramos no Artigo 12 da LDB em que está previsto um nível muito profundo dessa relação escola e família. Descrito no Inciso VI, declara como encargo dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Entretanto, se confrontarmos a situação brasileira com a de outros países, como a de Portugal, por exemplo, é evidente o quanto tal movimento é ainda pouco culturalmente fortalecido no Brasil, praticamente não sendo contemplado de forma específica na legislação, como denuncia Resende e Silva (2015).

E é nesse contexto em que nos inquietamos, e nos propomos a investigar de que maneira se dá a construção da cultura escolar e por conseguinte a cultura da escola, locus da pesquisa, em função das dinâmicas internas e externas das múltiplas relações estabelecidas entre a escola e a da comunidade escolar. como assevera Barroso (2012), não podemos ficar atrelados apenas ao nível macro do sistema, mas temos que adentrarmos para o interior das escolas “concretas” para detectar as suas especificidades e o campo de determinações que resulta das práticas dos seus atores.

Identificamos, por meio das entrevistas, que há muitas divergências com relação ao conceito de cultura escolar. Usamos como exemplo a fala da gestora ao proferir que a cultura escolar se refere em âmbito macro que são todas as normatizações a partir da visão da secretaria da educação, do currículo, o que vem nesse currículo nacional. Na concepção do professor Oliveira a cultura escolar expressa a sociedade de classes em que vivemos, expressando a escola essa desigualdade sem poder contribuir, no imediato para a sua superação, tornando-se refém de forças antagônicas muito fortes, o que, sobremaneira, perpetua na cultura escolar um certo autoritarismo. Atentamos que tais divergências ocorrem em decorrência, como adverte Barroso

(2013) que está subjacente a definição da ideia muito divulgada na opinião pública, de que a escola tem como finalidade transmitir os princípios de uma “cultura geral” de uma geração para a outra. Nessa lógica, a “cultura escolar” subentende-se como uma espécie de subcultura da sociedade em geral. Nesse cenário, o que nos impressionou é a concepção redutora de escola, ser de simples mediadora entre a sociedade e seus poderes previamente instituídos em que os atores sociais que constituem a comunidade escolar são incapazes ou excluídos de constituir uma cultura própria contra-hegemônica, ultrapassando os limites da subalternidade da cultura social dominante.

Em relação à cultura da escola, salientamos que de maneira geral existe um certo consenso com relação ao entendimento de nossos sujeitos sobre o conceito de cultura da escola, uma vez que por meio das entrevistas, deparamos com declarações consonantes em que definiram: cultura da escola como aquela que a torna singular, aquilo que a diferencia das outras, para além de expressar sua identidade, ou seja, o que em síntese se constrói e se desenvolve historicamente podendo transparecer por meio de hábitos, rotinas, costumes, e cristalizadas pelos atores sociais integrantes da comunidade escolar. “(...) São os modos de ser e de fazer coletivamente construídos nas escolas, que ultrapassam e estão para além das orientações normativas e estruturais que nos permitem aceder à cultura organizacional de escola.” (TORRES, 2013, p. 58). Não obstante à medida que as políticas neoliberais avançaram sobre as instituições escolares e por conseguinte a implantação das políticas públicas educativas de ascendência gerencialista, criou-se também um circuito avaliativo sem precedentes, sendo paulatinamente coagidas de forma barbárie a alterar os seus estilos de gestão, as suas prioridades táticas/estratégicas. “Resultado de uma política de custo efectivo”, a consecução é um conjunto de “metas de produtividade”, etc. (BALL, 2002, p. 7), conduzindo a uma padronização do sistema escolar, desconstruindo a competência da escola em produzir o seu modo de ser e de fazer coletivamente, seus hábitos, seus costumes, suas rotinas e rituais.

Enfatizamos que um dos grandes desafios no desenvolvimento do presente trabalho, foi apresentar a pesquisa para a comunidade escolar *locus* da investigação e logo depois desenvolver um questionário para as entrevistas semiestruturadas, em que nossos sujeitos compreendessem as questões e as respondessem de forma espontânea, sem nenhuma interferência de nossa parte. Uma vez que tal temática como declara Faria Filho (2004, p. 154) ao referir que “devemos também reconhecer que temos sido muito tímidos na explicação dos trabalhos no campo da história da educação e da cultura escolar.”

Assim, asseguramos que o desenvolvimento da pesquisa e a consolidação da tese de doutorado vieram para firmar nossas convicções de que a construção da cultura da escola de participação não é uma utopia, um sonho impossível, mas que pode se tornar realidade, uma nova perspectiva de escola, uma ofensiva contra o modelo neoliberal com tendências gerencialista e a pandemia de performatividade que se transformou num verdadeiro projeto hegemônico a partir de meados do século XX.

Por fim, esta pesquisa foi desenvolvida com muita peleja e persistência, apesar da ambição inicial de conseguir responder a todas as conjecturas ora apresentadas, percebemos que, quanto mais estudamos, pesquisamos e fazemos análises, tal realidade passa a ter inúmeros desdobramentos e se não tomarmos cuidado, sofremos o risco de nos perdermos, desviando-nos do foco da pesquisa. No desenvolvimento do projeto de pesquisa, que culminou com a presente tese de doutorado, o que mais procuramos aprofundar foi o processo de desenvolvimento democrático do universo escolar, que envolve a comunidade escolar e os atores sociais na definição de metas e objetivos, no controle e execução na construção do governo da escola, na perspectiva de estudos da Cultura Escolar e numa cultura de escola de participação. Desse modo, defendemos que esse material é de natureza diferenciada das pesquisas até então produzidas, e que possa servir de base outros trabalhos e inspiração para novos projetos e pesquisas na Área da Educação, que, sem dúvida nenhuma é um terreno extremamente fértil e havendo ainda muito que explorar por intermédio de outras pesquisas.

Desta maneira, julgamos ter produzido um material de referência, uma vez que nos estudos que encontramos na revisão da literatura e estado da arte, não localizamos uma investigação que focalizasse a construção da cultura escolar e por conseguinte a construção da cultura da escola de uma instituição educativa da rede pública estadual de São Paulo, inserida num bairro periférico com suas peculiaridades com os atores sociais da comunidade escolar que interagem de forma dialética, na busca da construção dialógica.

Ressaltamos que durante o andamento da pesquisa, os atores sociais foram se inteirando e demonstrando interesse pela temática, e uma das solicitações após todas as entrevistas, era a promessa de dar retorno da mesma e ter disponibilidade para discutirmos seus resultados. E nesta oportunidade empreendermos possíveis projetos que possam repensar o desenvolvimento da construção de uma cultura escolar que leve em consideração os fatores culturais e simbólicos no processo de desenvolvimento democrático do universo escolar. “O estudo de uma instituição escolar centrado no seu patrimônio simbólico e cultural pode constituir um desafio à interpelação da democracia como valor humano fundamental”. (TORRES, 2008, p.66)

Neste contexto, Faria Filho (2004) assegura que os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros que tomam como referência a noção de cultura escolar – seja como categoria de análise, seja como campo de investigação – têm significado, reconhecidamente, uma renovação dos estudos em história da educação brasileira, e por meio dessa concepção vislumbramos dar continuidade ao presente trabalho por meio de produções acadêmicas, artigos científicos, participar em congressos nacionais e internacionais – e publicações em livros. Também fomos convidados a proferir palestras na administração regional da educação pública estadual e em algumas escolas das redes pública e privada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Cláudio W. “Uma saída para a educação”. *Folha de São Paulo*, 9 de set. 1991, p.3
- ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaços de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980
- ARAÚJO, José Carlos Souza. O compêndio de pedagogia de Braúlio Cordeiro de 1874: Uma expressão de Cultura Escolar no Brasil. *Revista Educativa*, Goiânia, v.17, n.2, p. 453-477, jul./dez./2015
- ARAÚJO, Vanda Aparecida. A Construção de uma escola cidadã: Limites e possibilidade – Um estudo sobre uma escola pública de São Paulo. 2016. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - LIPEPCULT, Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*: Editora Gen LTC, 1981
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011. Disponível em: . Acesso em: 9 jul. 2018.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 37-40, 1990-1991
- AZEVEDO, Fernando. *Princípios de sociologia*. São Paulo: Editora, 1935
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BADIA, Denis D. Cultura, Imaginário e Escola. In SOUZA, Rosa F; VALDEMAN, Vera Teresa (Org.) *A cultura escolar em Debat* Campinas- SP. Autores Associados, 2005. p. 97-117.
- BALL, STEPHEN J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. *O estudo da Escola*. Porto Ed., 1996. p. 18.
- BARROSO, João. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: BARROSO, João. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa. Universidade Aberta, 2005.

- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. princípios gerais da administração escolar, v. 1, 2012. disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. acesso em: 19 set. 2018.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Educação, democracia e direitos humanos*. São Paulo: Ática, 1991
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. Lua Nova. *Revista de Cultura e Política*, 2004.
- BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989
- CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004. p. 11-25
- CARTENAS, Tanius Karan. Uma Introdução ao Estudo e Análise de Discurso In TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: teoria e prática*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERE, Marilza (Orgs) IN: “Interação Escola Família, Subsídios para práticas escolares”. Brasília. 2010. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso 03 jun. 2015.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, pp.177-229, 1990
- DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. *Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: . Acesso em: 01 out. 2016.
- DA SILVA, S.A.; PÁDUA, K.C. Atores sociais da escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F
- DE SINGLY, F. La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In: DUBET, F. (Org.). *École, famille: le malentendu*. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 45-58.
- DEMO, Pedro. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: ATLAS S.A, 1985. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/resumo-do-primeiro-capitulo-do-livro-de-pedro-demo-metodologia-do-conhecimneto/60730/xzz3cQJ9u37Q_> Acesso 05 jun. 2015.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento Científico*. São Paulo: Editora Atlas, 2000
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A sociedade vista da periferia. Portal de periódicos eletrônicos ANPOCS, 2007.

Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_07.htm>.

Acesso em: 20 maio 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FARIA FILHO, Luciano M. In SOUZA, Rosa F.; VALDEMAN, Vera T.(Org.) *A cultura escolar em debate*. Campinas- SP. Autores Associados, 2005. p. 31-79.

FARIA FILHO, Luciano M. 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

FORQUIM, J. Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo. Edições Loyola, 3ª edição: abril de 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* – 26ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade* – 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

GADOTTI, Moacir O Projeto da Escola Cidadã Como Alternativa ao Projeto Neoliberal – Educar Para e Pela Cidadania. GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Seminario Internacional – Buenos Aires, 27 y 28 de Octubre, 2000. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Instituto Paulo Freire

Temario: “Tesis de la agenda hegemónica de internacionalización de la educación en América Latina”. Disponível em Out.2000.

<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional120302349003Ps002/Escola_Cid_Neoliberalismo_2000.pdf>. Acesso em 29/10/2014.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Proposta*. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo. Cortez, 2008 – Col. Questões da nossa época; v. 24

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, 2017. Disponível em www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf. Acesso em 20/09/2018

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Orgs.). Escola S. A. *quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário* (2004).

Disponível

em:<<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>> Acesso 12 maio 2016.

GÓMEZ, PEREZ. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente *Educação: Teoria e Prática* – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/267987206_Reorganizacao_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente> Acesso 20 novembro 2018.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Trad. Gizele de Souza. Revista Brasileira de História e Educação, Campinas nº 1, jan/jun, 2001.

Harkabus, Š. (1997). *Kultúra produktívnej školy*. (Culture of productive school.) Banská Bystrica: Metodické centrum.

KNOBLAUCH, Adriane; RATTO, Ana Lúcia Silva, OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 557, jul/set. 2012

LEI nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Art. 14. Incisos I e II. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 20 set. 2018

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em 20 out. 2018

LIMA, LICÍNIO C. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* 2.ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002

LÜCK, Heloisa: *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes , 2011

- LÜCK, Heloisa. *Gestão Educacional - Uma Questão Paradigmática*, Ed. Vozes, 2011
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. Ed. Cortez, 1995
- LUCKESI, Carlos C. *Gestão Democrática da Escola, Ética e Sala de Aulas*, 2007. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em 20 set. 2014
- LUIZ, Maria Cecília; CONTI, Celso (2007) “Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do Conselho Escolar no sistema municipal de ensino. Educação no sistema municipal de ensino” In *Educação: Teoria e Prática*, v. 17, n. 29, jul-dez/2007, p. 33-50. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp>. > Acesso 10 maio 2016.
- MARTINS, Rosilda Baron. *Educação Para a Cidadania: O Projeto Político-Pedagógico Como Elemento Articulador* In. Alencastro, Passo Ilma; Fonseca, Marília- Orgs. *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Papyrus Editora, 2006
- MANZINI, Eduardo José. *Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros*, 2003. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso 20 abril. 2016.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. Vol I. São Paulo: Abril, 1983
- MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade - O lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 32 n° 94, 2000.
- MONTANDON, C. ; PERRENOUD, P. *Entre Pais e Professores: Um diálogo Impossível?* . Oeiras. Celta, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 12 maio. 2018
- NADAL, Beatriz Gomes. *Cultura Escolar: Um olhar sobre a vida na escola*. São Paulo- SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10060/1/Beatriz%20Gomes%20Nadal.pdf>> Acesso 05 fev. 2015.
- NOGUEIRA, Maria Alice.(1998) “Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação”.*Paidéia*, vol. 8, n. 14-15, PP.91-103
- NOGUEIRA, Maria Alice. “A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas”. *Análise Social*, Lisboa, vol.XL, n° 176, p. 563-578. Disponível em: jan/2005 <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>>. Acesso 15 out. 2014.

- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, jul/dez 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121> . Acesso em 21/09/20018.
- NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola – Novas perspectivas de análise*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-4
- NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. PED I – *Educação espaços e tempos*. In SIMPRO SP– São Paulo, 2007. Disponível em <http://ped1ufsm.blogspot.com.br/2009/10/desafios-do-trabalho-do-professor-no.html>. Acesso em: 05 ab. 2016
- NÓVOA, Antonio. Educação 2021: Para uma história do futuro. Universidade de Lisboa, 2012 <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2018
- OLIVEIRA, Silvio. *Procedimentos Metodológicos- Abordagens Qualitativas, 1999*. Disponível em <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2011/04/Abordagem-qualitativa-e-quantitativa-p.58-621>>. Acesso em 22 abril. 2016.
- OLIVEIRA, Ketiane Assmann M.; ARRUDA, Maria Patrício. “*Ações e Práticas de Cidadania*”.”Campinas, São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso – Princípios & Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.
- PARO, Vitor H. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo, Cotez, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Dentro da Escola Pública*. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERÉZ-GOMÉZ, A. I. *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jiri. Uma busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 2007, 10, pp.63-79.
- POPPER, Karl R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UniB, 1980
- QUIJANO, Aníbal:Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina (2005). Disponível em <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>. Acesso em 24 maio. 2018
- RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Freitas (2015). “A Relação família-escola na legislação educacional brasileira”(1988 -2014). Disponível em *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2016, vol.24, n.90, pp.30-58. ISSN 1809-4465. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>>Acesso 10 maio 2016
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e Ensinar: Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da Diferença: O projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000
- SÁ, Virgílio. A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In. Alencastro, Passo Ilma; Fonseca, Marília- Orgs. *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Papirus Editora, 2006
- SANTOS, Carlos José Giudice. *Metodologia Científica: Elaboração de questionário*, (2015). Disponível em < <http://www.oficinadapesquisa.com.br> > Acesso em:10 setembro 2017
- SANTOS, Maria Helena de Castro. Governabilidade, Governança e Democracia: Criação de Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 40, nº 3, pp. 335-376, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez,1987.
- SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Demerval., *Escola e democracia*, 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000-b.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008
- SAVIANI, Dermeval.: As implicações do Novo PNE para o Brasil. Portal da Fundação Maurício Grabois 2014. Disponível em < <http://www.vermelho.org.br/noticia/256271-1>> Acesso em:10 maio 2016
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2015

- SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.619-634. ISSN 1517-9702. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em 10 maio. 2016
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. *Educar*; Curitiba, n 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 11 Nov. 2011.
- SILVA, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento
- SILVA, P. Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 3-30, set. 2007*. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2013.
- TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: teoria e prática*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.
- TEODORO, Antonio. *Educação em tempos de globalização neoliberal – Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília – DF: Liber Livro Editora Ltda, 2011.
- TORRES, Leonor Lima; Palhares, José Augusto. Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 2015, 30, pp.99-121.
- TORRES, Leonor Lima. *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.
- TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.
- TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de Emergência das políticas neoliberais. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 2, n. 98, p. 151-179, jan/abr. 2007.
- TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), pp.59-81. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor Lima. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 2013, 23, pp.51-76.

TORRES, Leonor Lima. Culturas de escola e celebração de excelência: cartografia das distinções em Portugal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1419-1438, dez., 2015.

TORRES, Leonor Lima. Culturas de escola e excelência: entre a integração de todos e a distinção dos melhores. *Revista de Sociologia de la Educación (RASE)* 2018, vol. 11, nº 1. Ojs.uves/rase. ISSN 1988-7302

TRINCÃO, Deolinda M. C. P. Vieira. Clima de Escola, Organização e Liderança. Lisboa. Portugal, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1369/DISSERTAÇÃO.pdf. Acesso: 11 Out. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-30.

VIDAL, Diana Gonçalves, *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009

VINÃO FRAGO, Antonio. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, pp. 63-82, 1995

VIEIRA, Kelmara Mendes; DALMORO, Marlon. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? *XXXII Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro- RJ, 6 a 10 de setembro de 2008.

VIEIRA, Flávio Vilela (org). *Economia e desenvolvimento em países emergentes*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

WALLER, Willard. *The sociology of teaching*. Tradução de Alda Junqueira Marin. New York: Russel & Russel, 1961.

APÊNDICE A

REVISÃO DA LITERATURA

Título: Revisão da Literatura

Autor	Título	Instituição/ Revista/Edit.	Categorias	Abordagem metodológica	Ano
NADAL, Beatriz Gomes	Tese: Cultura Escolar: Um olhar sobre a vida na Escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	Escola, Instituição, Cultura Escolar, Movimentos Instintuintes	<u>Quali-quantit.</u> Observações em encontros e reuniões pedagógicas; Análise documental Entrevistas	2 0 0 7
TRINCAO, Deolinda Maria C. P. Vieira	Mestrado (Dissertação): Clima de Escola, Organização e Liderança na Perspectiva dos Alunos Um estudo de caso numa Escola Básica e secundário no conselho de Torres Novas	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Departamento de Ciências Sociais e Humanas Área de Ciências da Educação	Clima de escola; Organização; Liderança	<u>Quali-quantit</u> Análise Documental Entrevistas Semi-estruturadas Questionário	2 0 1 1
ARAÚJO, José Carlos Souza	Artigo: O Compêndio de pedagogia de Bráulio Cordeiro de 1874	Revista Educativa, Goiânia v.17,n.2, p.453-477, jul./dez./2015	Compêndio de Pedagogia; Cultura Escolar; Finalidades Educativas	<u>Quantitativo</u> Análise Documental	2 0 1 5

TORRES, Leonor Lima	Artigo: A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola	Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), pp. 59-81. Universidade do Minho, Portugal	Cultura escolar; Cultura Organizacional escolar; Autonomia democrática da escola	<u>Quantitativo</u> Análise Documental	2 0 0 8
*JULIA, Dominique Tradução de <i>Gizele de Souza</i>	Artigo: A Cultura Escolar como Objeto Histórico	Revista brasileira de história de educação nº1 jan/jun.2001 pp.09-43	História da Escola; Cultura Escolar; Normas e Finalidades; Profissionalização do Educador; Conteúdos do Ensino; Práticas Escolares	<u>Quantitativo</u> Análise Documental	2 0 0 1
TORRES, Leonor L & PALHARES, José A.	Artigo: Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos de ensino secundário	Revista Lusófona de Educação, 30,99-121	Liderança Escolar; Cultura Organizacional Escolar; Resultados Escolares	Questionário Realização de focus group	2 0 0 5

Pol, Hlouskova, Novotný & Zounek	Artigo: Em busca do conceito de cultura escolar	Revista Lusófona de Educação, 10,63-79	Cultura Escolar; Gestão Escolar; Antropologia; Sociologia	<u>Quantitativo</u> Pesquisa Bibliográfica	2 0 0 7
--	--	---	--	--	------------------

Fontes: *Referência Bibliográfica*

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que você entende por cultura da escola?
2. Qual sua compreensão sobre cultura escolar?
3. Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?
4. No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?
5. Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar. (somente para os atores sociais que atuam na escola)
6. No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?
7. Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?
8. Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa
 - a) pertencimento
 - b) envolvimento
 - c) contribuição
 - d) práticas interativas
 - e) caráter coletivo
 - f) organização sociocultural viva
 - g) associação

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questões propostas para o profissional do Posto de Saúde e o líder comunitário.

1. Do seu ponto de vista, qual o papel da equipe gestora na construção de uma cultura de escola de participação, isto é, em que todos os atores sociais da comunidade escolar têm voz na tomada de decisão nos rumos da escola?
2. No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?
3. Na sua perspectiva, de que maneira as instituições (posto de saúde, Ongs, política militar e etc.) podem contribuir para um trabalho de qualidade da instituição escolar, na formação dos cidadãos, independentemente da origem social, de gênero, raça, local de nascimento ou moradia?
4. Mesmo não estando inserido no cenário escolar, como um dos sujeitos desse lugar, o que você entende por cultura escolar?

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

- 1- **Sexo** () masculino () feminino
- 2- **Idade** _____
- 3- **Formação:**
 - a) Ensino Fundamental completo ()
 - b) Ensino Fundamental Incompleto ()
 - c) Ensino Médio completo ()
 - d) Ensino Médio Incompleto ()
 - e) Ensino Superior completo ()
 - f) Ensino Superior Incompleto ()
- 4- **Profissão** _____
- 5- **Caracterização familiar:**
 - a) Família Nuclear – constituída por pai, mãe e filhos ()
 - b) Família Monoparental feminino – constituída por mãe e filho(s) ()
 - c) Família Monoparental masculino – constituída por pai e filho(s) ()
 - d) Família Ampliada – constituída por pais e filho(s) e um membro da família que necessita de cuidados médicos e ou não tem onde morar ()
 - e) Família Recompsta- constituída por novo matrimônio em que um ou os dois cônjuges levaram filhos do casamento anterior ()
 - f) Família Homo Afetiva – constituída por casal de gays ou de lésbicas ()
 - g) Outro _____
- 6- **Número de pessoas do agregado familiar** _____
- 7- **Renda familiar:**
 - a) Até um salário mínimo ()

- b) Mais de 1 a 2 salários mínimos ()
- c) Mais de 3 a 5 salários mínimos ()
- d) Mais de 5 a 10 salários mínimos ()
- e) Mais de 10 a 20 salários mínimos ()
- f) Mais de 20 salários mínimos ()
- g) Sem rendimento ()
- h) Sem declaração ()

APÊNDICE E

PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevista: Sujeito 1 – (Sra. Margarida)

Realizada: maio de 2019

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Gestora da Escola

1. **Pesquisadora:** O que você entende por cultura da escola?

Gestora: Cultura da escola como o próprio nome já está se referindo é toda a expressão que essa escola apresenta, então quando eu falo cultura da escola estou me referindo a uma soma de coisas que acontecem na escola. Eu tenho dentro da cultura da escola o currículo, as relações que se constituem, eu entendo também como cultura da escola a função social que ela representa em determinado espaço, o processo pedagógico, as práticas que ocorrem em âmbito institucional mas também na própria relação desses indivíduos, então eu entendo que é um somatório, a cultura se expressa nas ações, nas relações, nos currículos, nas programações, no calendário, em tudo em que a escola tenta expressar com o foco na educação, na transformação, na agressão, tudo isso que entendo.

2. **Pesquisadora:** Qual sua compreensão sobre cultura escolar?

Gestora: Quando fala em cultura da escola eu estou fazendo um recorte da minha escola, ela vai ter uma cultura a partir dessas relações que constituem então assim E.E. A. P., ela tem toda uma soma, porque ela tem um grupo de professores que trabalham que constituem, que constroem suas ações, tem um gestor que tem uma visão, uma coordenadora pedagógica tem todo um trabalho. Agora quando você pergunta a cultura escolar? Ela é geral, é um âmbito geral, seria então nós temos por exemplo dentro do estado de São Paulo uma proposta que se chama MMR- Método da Melhoria de Resultado, em ensino e aprendizagem, então faz parte da cultura escolar do estado de São Paulo essa especificidade da cultura escolar pra mim ela

inclui a legislação, ela inclui as normas, aquilo que vem da secretaria da educação, o currículo do ensino médio, o currículo do fundamental, então o escolar pra mim é macro, e quando fala da cultura da minha escola aí eu estou particularizando, estou dizendo que a E.E. A. P. ela tem uma especificidade, ela tem uma identidade que difere das demais. Quando eu falo cultura escolar estou falando em âmbito macro que são todas as normatizações a partir da visão da secretaria da educação, do currículo, o que vem nesse currículo nacional, como é que vou adequar esse currículo da escola “A”, na minha escola? Então eu vou adequar na minha realidade, no meu grupo social, nas minhas necessidades, ali eu vou formar o meu currículo, da minha escola a partir de toda essa normatização dada, vejo mais ou menos isso, a cultura da escola é uma especificidade da minha escola, e quando eu falo cultura escolar é âmbito mais macro.

3. **Pesquisadora:** Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?

Gestora: É algo assim ao meu ver, algo que me seduz porque cada dia essa dinâmica, ela traz algo que até então eu não conhecia, a gente costuma falar que cada é um “flash” por isso que o gestor tem que ter uma visão macro, tem que ter um visão do todo, porque se eu for tratar de um assunto dentro dessa relação dos meus professores, dos funcionários, apenas no meu olhar pessoal eu posso constranger, eu posso magoar, eu posso ferir, por isso a questão do planejamento, eu tenho que ter um olhar lógico do indivíduo que faz parte desse grupo, mas eu também preciso ter um olhar macro que seria a forma como essa escola vai estar funcionando dessa dinâmica interna ela tem que ter uma meta, um foco pra onde ela quer chegar, onde eu quero que essa escola chegue, então não adianta tratar de um assunto visando apenas aquele momento presente, eu tenho que tratar do assunto de todos aqui professores, dentro de uma linha em que os sujeitos se respeitem, os sujeitos se sintam então desafiados a construir novas perspectivas a sua função, eu entendo que como você somando essa questão da cultura da escola e a cultura dos indivíduos nesta relação macro você vai saber aonde a escola vai chegar, só que é dentro de uma perspectiva do planejamento, vamos disser assim não do PPP (projeto político pedagógico) mas do planejamento de vida que se constitui dentro dessa escola, essa escola tem vida própria e como ela tem uma vida própria, ela precisa dentro dessas relações ter vamos dizer assim estratégias de relações produtivas, alguém uma vez comentou assim comigo: “Olha

esta escola funciona do mesmo jeito quando você está ausente?” eu falei não sei estou chagando agora nesta escola, mas eu tenho um sonho que mesmo na minha ausência ela ande com as próprias pernas, que as pessoas se apropriem, que ela não vai funcionar por que a Margarida não está presente, mas que ela vai funcionar de forma que a escola necessita do papel e do trabalho dela e que ela faz parte desse todo e que existe apenas a diretora, mas que existe vários diretores, vários inspetores, vários professores, se cada um de nós se apropriar de que eu faço parte desse todo e que independe de eu estar presente ou não, que todos entenderam essa visão do todo , eu vou me dar por satisfeita, eu ainda não consegui isso, porque eu tô chegando agora, mas eu estou tentando passar pra pessoas aqui dentro do grupo dessa relação a minha visão, você não precisa de um chefe pra executar o seu papel, eu acho que você tem consciência do papel que você exerce nesse todo. Então essa dinâmica é uma construção, eu espero não sei chegar de tal forma que as pessoas se apropriem desse meu olhar, que não é o olhar da *Margarida*, mas um olhar da E.E. A. P. da necessidade que esse grupo entenda a importância do apoio de cada um dentro dessa dinâmica cotidiana, essa é a minha visão.

4. **Pesquisadora:** No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?

Gestora: Eu penso que, o primeiro saber que eu acho que é imprescindível para uma escola autônoma de qualidade e democrática é conhecer esses atores que fazem parte desse grupo, primeiro passo é o conhecimento com quem estou lidando, quem é a pessoa que está ao meu lado, quando falo conhecer é me apropriar e me constituir enquanto pessoa, eu sou uma pessoa diferente da Maria, mas o fato de eu ser diferente da Maria não me dá o direito de passar por cima dela e não respeitar a cultura dela. Na minha escola por exemplo eu entendo que temos aqui uma diversidade de atores e ao mesmo tempo essa diversidade ela mostra que os meus alunos e que ela tem uma cultura também do que cuidam dela, então a minha comunidade é representada pelos alunos trazem a sua cultura, mas eu também tenho funcionários que tem a mesma cultura que os meus alunos que muitas das vezes se chocam, se chocam porque para trabalhar numa visão de autonomia numa qualidade democrática eu primeiro preciso saber onde eu estou pisando. E no primeiro ano eu cheguei observando e nesse segundo momento estou me constituindo, assim, pera um pouquinho, já sei porque ali está em crise, porque existe a mesma forma de pensar e como é que é que essa pessoa que é uma inspetora por exemplo, ela vai lhe dar com aluno que está tendo uma ação que bate com os conceitos e a cultura dela então

os dois vivem na mesma cultura se chocam e não conseguem se enxergar como pessoas da mesma comunidade, então isso foi um ponto. Eu acho que eu preciso conhecer esses atores sociais, essas pessoas que fazem parte dessa cultura que se chama escola e aí aonde vai influenciar a construção dessa autonomia e nessa qualidade democrática. Eu vou dar um exemplo de uma aluna, ela muito irada, ela estava com muita raiva, porque um aluno baixou um filme pornô no horário do intervalo e ela queria que a escola tomasse uma medida muito radical: “Esse aluno tem que ser exterminado dessa escola, ele tem que ser expulso, afinal de contas ...” E ela falava com tanta raiva, com tanto ódio, e eu falava a escola está tomando todas as medidas, você pode provar se foi ele ou não que baixou? E ela dizia: “Todas as evidências!” Eu falei tá bom e se fosse o seu irmão? Foi o primeiro momento que a gente começou uma discussão e a gente está tendo uma visão da parte disciplinar que tem trazido uma coisa muito interessante que não basta só punir, tem que trabalhar de tal maneira que esse aluno entenda que ela errou e desconstrua essa ação, mas eu estou diante de uma cultura é que punitiva, porque até então a gente aprendeu que temos que punir, dentre esses atores eu tenho que entender que essa aluna está apropriando disso, porque eu tenho um programa da televisão que ensina isso “dente por dente”, “olho por olho.” E a escola, ela vai me dar alicerce que a partir do momento que eu entendo essa cultura inclusive a dos alunos e a dos próprios professores para eu trabalhar de tal maneira que esse professor, ele vai olhar esse aluno e esse é meu sonho também, ele vai fazer uma gestão em sala de aula não apenas na punição, mas numa construção de uma ação diferente e essa aluna por exemplo que queria justiça, queria que ele fosse expulso sem direito a nada, ela vai entender que esse aluno também tem a oportunidade de desfazer esse erro dele e passar a ter uma conduta diferente, então tudo isso tá me dando suporte, subsidio para eu entender que saberes de conhecer essa minha comunidade, de conhecer de onde ele está partindo, pra fazer a punição, isto me dá uma tranquilidade e ao mesmo tempo uma necessidade abrir uma roda de conversa só com esses alunos e foi o que eu fiz pra menina se acalmar e de trazer também essa roda de conversa para os professores também, de modo que ele também erra o professor e nem por isso o erro dele a gente te puni de tal forma a não trazer esse professor para uma avaliação do erro dele. Então sim, saberes valiosos é conhecimento do outro, é conhecimento da cultura em que estou trabalhando para que essa escola tenha um olhar de trabalhar de forma autônoma, dentro de uma qualidade democrática, mas que cada um se aproprie do seu papel dentro dessa relação. Eu acho que trabalhar a democracia é basicamente cada um saber qual é o seu papel e aí gente, autonomia ela vai se normal, vai ser tranquila, porque eu vou me apropriar de saberes que vão me subsidiar inclusive a visão que eu tenho da

disciplina, então e eu ainda estou vendo aqui a escola a visão ainda muito como é que eu estou dizendo é uma fase exploratória ainda, a gente já tá levando pra reunião pedagógica uma discussão sobre gestão da sala de aula, porque que o professor joga o conflito de sala de aula para o diretor? Porque ele não tem autonomia de trabalhar essas especificidades e por ele não ter autonomia ele está delegando ao diretor, ele tá perdendo a autoridade, dele como professor. Quando ele sacar, que ele trabalhando os conflitos em sala de aula, vai dar autoridade sem autoritarismo, e o aluno vai reconhecer o professor, ele entendeu, puxa ele me deu um olhar diferente! Aí sim eu acho que a gente vai se apropriar de relação democrática tanto em sala de aula, como fora dela, porque esse professor vai dizer assim: “Puxa eu consegui uma coisa tão legal! Eu consegui que esse aluno que até então me agredia, me olhasse de uma outra forma”. Esse é meu sonho. E a gente já vai começar a trabalhar isso que é a gestão de sala de aula, como é que esse professor, ele pode ter essa liberdade, essa autonomia, ele tem, só que ele ainda não se apoderou, apropriou desse espaço democrática que a escola dá, ele não sabendo fazer desse espaço democrático um trabalho autônomo principalmente nos conflitos em sala de aula.

5. Pesquisadora: Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar.

Gestora: Essa pergunta ela não daria nem pra gente responder em poucos minutos, foi uma das críticas que eu fiz quando eu escrevi sobre concepção de infância, quando eu fui trabalhar expectativas de aprendizagem, quando você formata o que você espera do aluno, dentro de uma visão de resultados. É a gente ainda tá muito preso nisso, porque o currículo, quando a escola e o estado de São Paulo ele é neoliberal, a gente sabe e esse partido que está poder já deixou bem claro não estou preocupado com o pedagógico, não ele está preocupado com o resultado, porque o estado de São Paulo caiu no índice? O estado de São Paulo caiu no índice porque não se discute as causas que levaram e sim o resultado. O MMR e é uma proposta que a gente vê que só serve isso, se discute é até bonito, a discussão foi maravilhosa, porque o aluno pode participar e a comunidade também, mas o foco é, vamos treinar esse aluno pra que na próxima prova ele seja bem sucedido e a gente saí do índice, eu estou tentando desconstruir um pouco isso, vamos tentar trabalhar o lúdico para que haja uma relação mais gostosa na sala de aula, para que esse aluno entenda que ele precisa aprender pra ele e que o resultado da prova não seja apenas aquele resultado pra que São Paulo cresça no índice, mas que esses alunos

cresçam na vida de relacionamentos aqui na escola. Mas na proposta na Secretaria de Educação, ela tenta transformar essa escola e o trabalho de gestão no trabalho de resultados, esse trabalho de resultados se a gente não tomar cuidado a gente passa a ser refém e fica só pensando no resultado e quando a gente olha por exemplo um professor que disse assim, eu gostaria de conversar, eu tô pensando em trabalhar dama, jogo de damas, um professor que nunca, nunca pensou em fazer um trabalho diferenciado, aí sim eu gostei da proposta dele, porque ele vai trazer um lúdico, ele vai trazer uma forma dele trabalhar diferente, é um bom professor, conteudista, mas ele é um bom professor, ele entendeu que o jogo de dama não vai ser só um jogo para dama, para o resultado final, mas vai criar um clima tão gostoso na sala de aula que esse aluno vai passar: “Eh rapaz você ganhou! É legal” Oh Desculpa a pedra caiu, você gostaria de continuar o jogo? vai haver uma relação, uma construção ali muito diferente daquela só da prova, então esse modelo neoliberal de resultado né ele empobrece o trabalho pedagógico mas se você se apropria da ideia apesar de ser contra mas que essa ideia pode gerar uma construção diferenciada do custo-benefício ,ação-reação você consegue, mesmo dentro desse perfil de resultados um clima harmonioso se você entender que o processo ele vai ter um significado diferenciado do fim que é o resultado. Então eu penso que é um modelo que está aí, está posto, mas que você pode ressignificá-lo, dentro do seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Eu pelo menos quando eu discuto com os professores eu digo o que podemos fazer? O que você acha professor que nós podemos fazer? Eu costumo dizer que os professores não se sintam culpados, não existe um culpado, mas existem pessoas responsáveis que querem mudar, pelo menos querem ajudar nessa transformação dos nossos alunos, então mais ou menos esse meu olhar e eu tento trabalhar nessa perspectiva.

6. Pesquisadora: No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Gestora: A escola aqui tem uma identidade isso aí não adianta você já está estabelecido uma identidade a E.E. A.P. tem uma identidade, uma coisa que mexe muito comigo de atravessar a identidade e o que a gente discute essa escola recebe todos existe a escola x que o aluno repetiu uma vez sai da escola existe a escola y que por que o aluno de uma forma ou de outra teve alguma indisciplina ele é expulso A E.E. A. P. acolhe todos, nós já falamos isso na reunião, o ato de acolher todo não quer dizer que a escola não vai tentar trabalhar dentro dessa perspectiva da identidade um renovo uma mudança, então o que que faz essa escola ao meu ver

ser diferente, ela aceita todos uma visão democrática, mas ela depois dentro das particularidades de cada indivíduo de cada professor tenta construir nessa relação uma identidade promissora e desafiadora, o que fazer com aquele que ninguém mais quer saber, o que fazer com esse aluno que quando ele chega aqui ele escuta “B2” é uma escola que ninguém quer que o seu filho estude, e eu vou perguntando, eu já perguntei para uma aluna você disse que essa escola aqui não é boa porque? Ela me disse não tem nenhum professor bom, eu respondi é! E mais... Aqui também não tem nenhum aluno bom, fui dando corda, fui dando linha. Essa escola, eu ouvi dizer que a diretora também não prestava! Aí eu falei então tá bom! Vamos começar a elencar quem são os professores que você diria que é bom? Ah! Fulano, beltrano e ciclano. Qual professor você diria que é médio? Fulano, fulano, fulano... E aquele professor que você acha que é legal, mas poxa! Ouve aí uma contradição você acabou de falar que nessa escola!? Bem é que a gente escuta falar que a escola não é boa! Eu perguntei e você que estuda nela? Qual a identidade quem é você nessa escola? Eu fiz uma outra pergunta, como é a sua sala? Ela respondeu é indisciplinada! Ah... Quantos estudam na sua escola? Nem todo mundo quer estudar! E você estuda bem? Ela respondeu eu quero estudar! Tem um grupo além de você que quer estudar nessa escola? sim tem um grupo! Então vamos mudar, será que em sua sala todo mundo não quer estudar ou algumas pessoas? E foi gostoso quando você não briga com o aluno, você deixa ela falar e refletir na fala dele e quando ele começou a refletir que nessa escola nós temos excelentes professores e excelentes funcionários, e aí ela podia entender que então existem pessoas que não querem, mas existem pessoas que querem. E que essa escola apesar de esse conceito que as pessoas falam dela eu já tive vários depoimentos de pais que vieram com esse discurso e disseram parabéns eu achava que essa escola era assim mas partindo do que a senhora está falando eu estou desconstruindo essa visão que eu tenho que ir nos outros falam, e eu fiz nessa nesta rodinha de conversa com essa aluna ela entende e colocou um espelho até mesmo nela, ela é uma boa aluna, uma aluna participativa e, é uma aluna que questiona e ainda estava enfurecida por conta da mudança da sala, então eu percebi claramente que a emoção dela tomou conta de tal forma que ela não conseguiu refletir nas palavras dela e depois eu comparei a fala primeiro e a fala segunda, e ela desconstruiu aquela visão, então eu entendo que esse particular de cada um no trabalho de interação faz com que essa identidade ela vai tomando forma e a sua identidade está sendo construída e ela já existe mas ela tá tomando uma forma e essa forma ela vai ser a partir dessa relação a se constituir esse novo discurso que a gente tá tentando trabalhar e não é Margarida que está tentando trabalhar, os autores que a gente traz para dentro da renda de atpc que estão dialogando né, e uma das minhas metas é que o

nosso trabalho nessa construção não seja apenas do que os outros falam mas realmente se apropriar do que realmente é a E.E A. P. partir dessa construção dessa discussão dialógica.

7. Pesquisadora: Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?

Gestora: O bairro ele fala muito, porque que ele fala muito? Quando eu falo bairro... Eu já fiz uma avaliação do bairro inteiro de tentar tirar o perfil desse meu aluno que vive nesse bairro, eu já permeie alguns empresários, já conversei com alguns locais que o bairro oferece né de mercado, de papelaria, eu observo por exemplo que o nosso bairro em termos de lazer é muito carente, eu vejo que é um bairro que é promissor, mas ao mesmo tempo ele grita e pede ajuda, em que momento ele pede ajuda? Ele pede ajuda nas condições em que o nosso aluno vive, moradia por exemplo, então ele pede ajuda, como é que se constitui uma família dentro de um espaço as vezes pequeno, como é que estas gerações se constituem? Ele pede ajuda também na questão da higiene, ele pede ajuda também na questão da família que constitui. Então como é que eu vou pensar um projeto político pedagógico sem considerar os fatores que estão agregados nesse bairro, sim eu já perguntei qual é o lazer do bairro? Alguém já disse sim o shopping... Pra mim shopping não é lazer, é venda é comércio! Então qual é o espaço de lazer? É a quadra da escola que a comunidade às vezes usa no final de semana, então a gente tem que pensar em algo que esse aluno sai um pouco desse bairro para enxergar fora dele, então o bairro e a comunidade ele é um termômetro vivo para que meu projeto político pedagógico ele responda esses questionamentos e essas necessidades, a violência por exemplo é algo que grita e não adianta bairro e escola estão dentro do mesmo espaço, o uso de drogas o bairro ele está constituído no ambiente em que o tráfico é muito grande, então o projeto político pedagógico, ele tem que considerar todas essas, vamos dizer assim essa logística que o constitui para que projeto político pedagógico vá ao encontro dessas necessidades, ele não pode estar isolado, ele tem que ser algo vivo e que responda essas necessidades né, então por exemplo quando você fala de regras de convivência essas regras de convivência tem a ver com as regras que estão na casa deles, então porque não a gente vai trazer fazer uma regra que vai tentar dialogar, trabalhar de uma outra perspectiva quando a gente fala do uso de drogas não dá para falar do uso de drogas sem levar em consideração que muitas das vezes o pai a mãe e o irmão ele também faz parte de um grupo e faz disso para ganhar dinheiro, apesar do pai não queria a mesma história, então o projeto político pedagógico ele tem que responder às necessidades

dessa comunidade mas ele tem que estar claro que ele tá bem inserido nesse contexto para responder essas demandas, essas necessidades. Então o bairro ele é um espelho que retrata a comunidade que eu estou trabalhando e ao mesmo tempo ele vai servir de bússola, ele vai servir de... Como é que eu posso dizer... De luzinha né, ele vai ascender um termômetro para dizer olha a febre, a febre tá alta, é por isso que tem que ajudar nessa construção, eu vejo que o projeto político pedagógico ele não pode estar só baseado no conteúdo, esse conteúdo tem que atender as necessidades desse nosso aluno e dessa comunidade.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa.

Gestora: Práticas interativas, envolvimento, pertencimento e caráter coletivo.

Entrevista: Sujeito 2 – (Sra. Rosa)

Realizada: Maio de 2019

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Professora Coordenadora Pedagógica (PCP)

1. Pesquisadora: O que você entende por cultura da escola?

PCP: A cultura da E.E. A. P. é uma escola que tem uma função social, de você acolher, de você agregar e de você ajudar, sempre foi assim, você nunca, nós nunca descartamos aluno nenhum, nós sempre tentamos ajudar, chamando pais, na parte psicológica, na parte afetiva, porque é uma comunidade muito carente em relação a tudo. A nossa escola é uma escola de passagem né, é uma escola em que os pais, eles vêm para o bairro fugindo do Nordeste fugindo de uma situação conflitante, vem pra cá traz toda essa bagagem de problemas e a escola tem que saber adequar, então essa parte cultural da nossa escola.

2. Pesquisadora: Qual sua compreensão sobre cultura escolar?

PCP: Cultura escolar é quando o professor ele faz tudo baseado na lei, só que tem alguns professores que eles não entendem o aluno, motivo que ele tira nota vermelha, o motivo que ele está agressivo, o motivo que está indisciplinado, ele acha que o aluno é obrigado a sentar 6

horas e fazer aula 6 horas, lição 6 horas, o que acontece muito aqui é que o professor ele não dá voz para o aluno, o aluno não é o ouvido em momento algum, é sempre na pressão, é sempre na humilhação e não é falta de conversar porque os HTPCs normativos você passa muito legislação pra eles, você fala tudo que tem que passar, vou te falar um caso que teve esses dias na escola que o menino foi pego com maconha lá embaixo três meninos, três alunos da escola, dois fugiram, um não conseguiu fugir foi pego com maconha, um cachimbo de crack, 10 cartões de bilhete único e um celular. O policial trouxe e deixou na mão da escola porque ele ia levar pra delegacia, só que conversando com policial nós chegamos na decisão que nós íamos chamar mãe, como ele tinha delatado os outros dois meninos da escola, nós ficamos com medo e a mãe veio conversou, chorou, perguntou pro menino várias vezes se precisava disso que ele não precisava e foi falado pra mamãe tirá-lo da escola, vê uma escola em outro lugar porque ele estava realmente ameaçado, a vida dele tava em risco porque ele caguetou dois meninos que a gente não sabe a índole desses meninos e são meninos maiores já, estão no oitavo ano, tem 17 anos tão fora do contexto do ano e série da escola, a mãe entendeu, mas tinha uma pessoa dentro da sala também que falou que não concordava com isso que queria que ele fosse pra delegacia pra ele levar uma surra dos policiais, pra ele responder em juízo isso, pra ele ter todo mês ter que ir na Fundação Casa responder pro juiz que ele tava indo bem de nota, quer dizer, não é essa a função da escola, a função da escola é você trazer o aluno pra dentro da escola, não você mandá-lo embora da escola, você tem que acolher, tem que entender as famílias, têm que entender o que tá passando que a maioria se fosse olhar a mãe tá doente, o pai tá preso, pai morreu, os irmãos foram mortos pelo tráfico, pela polícia ou morreram de overdose, então aqui é uma comunidade muito carente, então se você não acolher, você perde todos, então a função nossa que na E.E A. P. é acolher sempre!

3. **Pesquisadora:** Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?

PCP: O dia a dia da escola, assim nós recebemos muitos pais, hoje mesmo veio uma mãe correr, chorando aqui na escola pedindo ajuda por problemas da filha, a filha estudava em outra escola aqui perto na E. E. B., a filha veio há um mês estudar na E. E. A. P., só que tem uma menina lá na outra escola que é homoafetiva e ela tá dando em cima dessa menina e ela deu um vinho pra essa aluna daqui, teve relações com essa menina e agora está ameaçando a mãe da menina

com vídeos, com textos e tá envolvendo agora outra pessoas dentro da sala de aula e então a mãe veio pedir ajuda pra escola e a escola no seu papel de acolher essa mãe, essa criança, essa adolescente, nós vamos entrar no jogo pra poder acolher pra poder resolver, chamando as partes pra conversar que não é um problema da escola, mas a mãe trouxe pra nós e nós não podemos deixar sem solução, a mãe tá pedindo socorro e cabe a nós atender né, fazer a nossa parte de escola, a escola no todo ela trabalha muito unida, na outra gestão era muito mais união, mas essa que nós estamos agora mudou a diretora, então nós estamos tentando nos adequarmos à nova gestão. Nós estamos numa fase de reestruturação, porque nós vimos com o diretor que tava na escola há 12 anos de caminhada na mesma equipe há 12 anos agora trocou, agora trocou a equipe ficou só eu da outra equipe, vice nova, diretora nova, pessoal da secretaria novo, mas com uma nova forma de trabalhar, porque mudou um pouco né, mas no geralzão nós estamos caminhando bem, porque assim, não é pra falar não, mas eu tô segurando muito a parte mesmo, porque como eu to aqui há muito tempo eu dou muito toque, eu dou muito toque pra diretora, pra vice, pra poder caminhar as coisas bem, os professores do corpo docente é quase o mesmo porque a maioria são efetivos e Fs, os Os que vieram pra cá também tão indo muito bem, o problema da escola é falta, muita falta de professor, professor ta ficando muito doente parte psicológica ta muito abalada, então tem professor saindo de licença direto. E isso faz com que você tenha que mudar totalmente a estrutura da escola né, a escola não é aquela dinâmica de entrar em sala de aula, bonitinho, você tem que ficar pensando estratégias, pra poder entrar naquela outra sala que está sem professor, aí você deixa o seu trabalho sem fazer para poder entrar naquela sala, se deslocam uma coordenadora, uma vice que era para tá fazendo outro serviço numa sala de aula que é a falta do professor.

4. **Pesquisadoras:** No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?

PCP: Aqui na E. E. A. P. nós somos é união, nós somos muito, muito unidos e nossos alunos também quando você pede eles se unem a gestão, eles se unem aos professores em prol do projeto caminhar, sempre foi assim aqui na E. E. A. P., então os professores trabalham muito nessa união também e nós como gestão tamos sempre dando força e de mãos dadas com eles para que possa tudo sair bem, então aqui E. E. A. P. é união mesmo, nós somos unidos, tanto na hora ruim como na hora boa. A equipe é solidária, sempre um ta segurando o outro que não é fácil.

5. Pesquisadora: Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar.

PCP: Eu acho que o perfil de antigamente era bem melhor, onde você tinha uma...como fala... inspetores efetivos, cozinhas que era efetivo, funcionários secretaria efetivo, você construía um perfil da escola realmente, uma identidade, escola com identidade e professores também, os efetivos e os Fs, eles tinham identidade dentro de uma escola que você ficava, você virava o ano com o mesmo professor e agora você não tem mais essa identidade, porque se eu troco os anos, se troca o povo da cozinha, porque eles não ficam, você troca o povo da limpeza, porque também às vezes falha a empresa ou a empresa não ganha a licitação, troca todo mundo de novo, você não tem mais aquela unidade, professor também a mesma coisa é uma rotatividade, é remoção daqui é a remoção dali é o que perde contrato, o aluno também não tem mais essa identidade com professor, então isso também dificulta muito, tanto processo como trabalho e quando você pega a confiança no professor, confiança no funcionário, a escola trabalha melhor que cada um sabe o que vai fazer da sua parte e hoje em dia não tá mais assim, o aluno vem pra escola ele não sabe se o professor que deu aula pra ele ano passado vai ser o mesmo desse ano, então mudasse o trabalho, mudasse a dinâmica, aí o aluno fica perdido também, como nós ficamos às vezes com a troca de funcionários. Também que tem gestão que não dá, tá difícil, você sabe, essas gestões novas que tão vindo agora eles não têm noção de verba, de como utilizar a verba, não tem noção de grupo, de gestão de sala de aula, são pessoas despreparadas que sonha com educação que não existe.

6. Pesquisadora: No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

PCP: Nós somos uma família, a E. E. A. P é uma família, todo mundo se gosta, sofre pelo problema do outro, tenta ajudar o outro em qualquer forma que você precise, tanto emocional como financeiro, a E. E. A. P é assim, aluno tá passando necessidade nós vamos fazer vaquinha pra comprar material, pra arrumar a casa, pra comprar comida, pra dar roupa, pra dar móveis, Isso é da E. E. A. P da cultura da E. E. A. P, é sempre ajudar o próximo, a gente incute isso no aluno, o aluno tá passando necessidade a gente vai lá e faz o que dá pra fazer, professor está

passando necessidade, como já aconteceu, nós fizemos vaquinha e fomos levar na casa do professor, então o pessoal da E. E. A. P por mais que a comunidade seja carente, nós temos essa parte de solidariedade, de acolher, de você ser uma família mesmo, precisou nós estamos aqui para o que der e vier, então E. E. A. P é isso. A identidade da E. E. A. P é uma escola acolhedora, você pode ver que todo mundo sai de escola, vai pra lá, vem pra cá, sai da escola, pede remoção, mas acaba voltando, porque o E. E. A. P é diferente, todo mundo fala, é uma escola que é acolhedora, é uma escola Alegre, uma escola que tem amor.

7. Pesquisadora: Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?

PCP: Uma comunidade muito carente, muito pobre, muito carente, eles necessitam de tudo, o projeto político pedagógico ele é em cima da comunidade mesmo que eles não têm, a única coisa que ele tem aqui de como lazer é a escola, então ele vem pra estudar, eles vem pra se alimentar, eles vem pra fazer educação física, eles vem pra participar da escola da família, eles vem para participar de festas que a escola propicia que é a festa junina, festa da primavera, então a comunidade não tem o que... Lazer, então a escola é o único lugar que eles têm pra poder vir, amizade, conversar, trocar ideias é aqui dentro da escola. tudo acontece aqui dentro da escola, quando eles voltam das férias ou do feriado prolongado, eles sentam aqui pra poder conversar, pra falar o que aconteceu, pra onde eles foram, o que aconteceu, se mudou, se veio, se veio um parente de fora pra cá, eles contam tudo, tudo, tudo.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa.

PCP: Pertencimento, envolvimento, contribuição e caráter coletivo.

Entrevista: Sujeito 3 – (Sra. Flor)

Realizada: Maio de 2019

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: funcionária administrativa

1. Pesquisadora: O que você entende por cultura da escola?

Sra. Flor: Eu acredito que é o que a escola faz e o que ela tem que diferencia das outras, é a identidade da escola, qual o processo que ela vai fazer que vai diferenciar ela das outras escolas mesmo que que ela faz para atender o público que ela. Só isso.

2. Pesquisadora: Qual sua compreensão sobre cultura escolar?

Sra. Flor: Acredito que é tudo que acontece dentro da escola, todos os processos, como que a gente vai atender aquele aluno, aquele público que a gente tem, os professores a comunidade, a família.

3. Pesquisadora: Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?

Sra. Flor: Eu acho que é extremamente importante, porque todo mundo tem que tá sabendo o que tá acontecendo para que o resultado final seja de comum acordo entre todos, todo mundo tem que tá sabendo quais os passos vão ser tomado e todo mundo tem que estar de acordo com aquelas decisões. Tem uma comunicação entre todos, da maneira que é possível né, porque nem todo mundo consegue participar ao mesmo tempo, então, a equipe gestora passa por professores, passa por funcionários, a gente comunica as famílias, os alunos, da maneira como eles conseguem ser atendidos que nem todo mundo consegue estar o tempo todo né, a gente tá numa comunidade difícil, nem todo mundo consegue estar disponível para atender os filhos, a escola a todo momento né, então tem sim uma relação entre todo mundo e ela eu acredito que de forma positiva, nos últimos anos ela tem melhorado bastante, os pais têm atendido bastante a escola e os professores estão conseguindo passar o que eles querem a gente também, então tá... As coisas tão acontecendo.

4. Pesquisadora: No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?

Sra. Flor: Eu acho que tem que ter experiência, tem que contar com a experiência das pessoas que estão envolvidas, conhecimento do que está se passando né, leitura importante também e saber onde você está inserido, para poder saber como que você vai lidar com aquilo

tem que ter técnicas, métodos, ferramentas para poder atingir todo mundo, porque há muita diversidade né, na verdade.

5. Pesquisadoras: Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar.

Sra. Flor: Eu acho que ela influencia, mas ela não tá atendendo como deveria atender, porque ela é ampla no geral e ela deveria ser mais focada no que a escola está vivendo. Então nem sempre tudo que acontece que eles pedem para ser feito não é não pode ser atendido pela escola, é atendida, mas não pode ser atendido do jeito que eles querem né, o foco que eles querem, eu acredito que foge muito porque como é geral, cada escola tem um perfil ali né, então eles não conseguem focar na escola em si, eles fazem um plano geral, então a nossa escola ela atende o que é pedido e tal, mas eu acredito que ainda precisa ter um olhar mais individual. A escola perde a autonomia porque ela... Tem coisas que eles querem que a gente siga que nem sempre a gente consegue abortar né, os pais não entendem, fica fora da nossa realidade né, eu acho que foge sim. E a gestão tem que seguir essa regra né, entre aspas, para poder tomar as decisões e não e não pode fugir daquilo que está sendo proposto, e aí não consegue inserir as coisas que na visão dela poderiam ser melhor pra escola. Ela fica presa... Ela não pode fazer, porque ela tem que seguir o que está sendo proposto na legislação, na norma, enfim...

6. Pesquisadora: No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Sra. Flor: Eu acho que a gente olha muito o aluno, como a parte mais importante da escola né, pra o benefício dele, a gente está sempre pensando em projetos pra que ele tenha assiduidade, procurando entender o que acontece, porque quando ele falta, porque ele está faltando, o que está acontecendo, buscando e interagindo mesmo com ele para saber o foco do problema, eu acho que essa é uma particularidade da nossa escola importante. Acho que interação, que a gente tá procurando inteirar todos os segmentos, os pais, os alunos, os professores, pra todo mundo estar no mesmo sentido, falar a mesma língua, entender porque aquele aluno tá com aquele problema, porque aquele professor está com aquele problema, porque a gente não está conseguindo chegar no objetivo, acho que interação.

7. Pesquisadora: Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?

Sra. Flor: Eu acho que ele influencia muito, porque o nosso bairro ele é muito carente né, os pais saem cedo para trabalhar, voltam tarde, não conseguem acompanhar a vida dos filhos, então a escola tem que fazer um plano pra poder atender esse pais que não está para sempre presente na escola, então eu acho que o bairro influência totalmente na construção disso, tanto para aquele aluno, porque aquele aluno também não tem o respaldo do pai em casa, então ele vai procurar isso na escola, ele vai procurar alguém que possa ajudar, acho que é isso.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa.

Sra. Flor: Envolvimento, contribuição, caráter coletivo e pertencimento.

Entrevista: Sujeito 4 – (Professor Oliveira)

Realizada: Maio de 2019

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Professor do Ensino Médio

1. Pesquisadora: O que você entende por cultura da escola?

Professor Oliveira: Então, cultura da escola no sentido de como a escola deve, como que ela deve olhar para o seu papel né, perante a sociedade, qual é a sua vocação, então o papel da cultura é o seguinte, é promover valores, despertar conhecimento que seja no sentido de apontar um caminho de progresso, e procurar entender o espaço em que ela está localizada, interagir com a comunidade de forma que ela seja sempre um farol de luz e buscar com a conscientização do significado do ser humano.

2. Pesquisadora: Qual sua compreensão sobre cultura escolar?

Professor Oliveira: Então a cultura que você quer dizer, perdão, cultura escolar no sentido de como ela tá sendo, de como ela está se manifestando? Como a gente vive numa conjuntura sócio-política não muito boa, a cultura escolar, ela analisa toda essas questões

tentando tirar o melhor, mas como a gente vive, como nós vivemos numa sociedade em que há divisões de classe e que a desigualdade é muito presente, a escola não está fazendo o que ela deveria fazer, ela fica sempre refém de forças antagônicas muito forte, então só posso completar mais alguma coisa é dizer que tem muito vício ainda dentro da cultura escolar, certo autoritarismo, a prevalência de status no termo de função, em que o professor, principalmente o professor ele não tá tendo o valor que ele deveria ter, porque há uma carência... é uma questão assim, de baixo salário e também de o professor ser muito limitado porque ele não consegue fazer capacitações do jeito que amplia a sua profissão está impossibilitado, porque não existe esse estilo né.

3.Pesquisadora: Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?

Professor Oliveira: Essa dinâmica sempre deixa algo a desejar, quando a gente tenta entender o significado maior da escola, que a escola tem que ser um porta-voz de novas soluções né. De... De como se fala, a escola tem que produzir valores, ela tem que gerar né, tem que gerar digamos, assim, ela tem que ajudar essas novas gerações que a escola atende, que esses jovens se prepararem para mudar a sociedade, colocar sociedade no nível maior e a escola parece que não tá atendendo isso exatamente, agora no que diz respeito à questão de gestores... Então, o que a gente percebe né, que é o seguinte, que os gestores né, principalmente eles são instrumentalizados para obedecer normas que de repente não beneficia muito a escola, por exemplo, os recursos para se dar uma boa aula principalmente em escola da periferia que no caso é essa escola tá faltando tá faltando muito recurso e o..., por exemplo, a escola não promove o passeio fora do estado né, isso provoca uma série de discussões, de aprendizado, as discussões que a escola faz sempre foi por um período curto, muito perto, então o aluno ele tem dificuldade de ampliar seus horizontes, ele fica muito preso né, Ah... Como se fala, a pequenos passeios né, os programas escolares que deve abrir os horizontes do aluno para conhecer outro lugar, Museu né, interagir com alguma coisa fora daquele meio não tá acontecendo e o que eu posso dizer mais sobre, sobre essa dinâmica né da escola, a interação entre os professores são normais, são boas, são benéficas, um professor ouve bem o outro né, mas existe uma questão de disciplina que está prejudicando bastante a escola, o professor ele se sente pequeno diante de uma indisciplina do aluno que ele não consegue, ele não tem meio para coibir né, porque a direção

parece que por força de uma ordem superior, ela não consegue pressionar a família né do aluno, então aluno ele se sente assim, senhor de todas as questões, ele acha que ele não vai ser nunca receber uma punição séria, toda as punições não chega provocar nele uma transformação, várias crianças que são punidas no dia seguinte voltam como se não tivesse acontecido nada, então parece que nesse caso aí, tá faltando muita coisa ainda, no meu tempo né, que a gente tem que analisar de acordo, houve tempo que a disciplina foi eficaz, o aluno via né, o aluno percebi que se não obedecer né as regras na escola, ele iria ser prejudicado, hoje não acontece isso, o aluno se sente impune, então isso tem prejudicado bastante. (não sei se isso ajuda)

4. **Pesquisadora:** No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?

Professor Oliveira: Em relação a isso, o que seria o ideal, qual seria o ideal de uma boa escola, que procura ter um corpo docente, voltado mesmo para o ensino, então eu diria o seguinte, todos os atores envolvidos numa escola, principalmente os professores, eles deviam ter aquela consciência de que a existência é de que existir não é simplesmente acumular condicionamentos, não encher a cabeça de crenças né, hoje em dia não dá valor aquele olhar crítico sobre a vida, no caso como eu sou professor de Filosofia, aquele sentimento de encantamento, de dúvida, de estranhamento, parece que nós estamos perdendo isso, mas adquirimos uma espécie de um comportamento assim de aceitação, situação passiva sobretudo, a gente a gente acha que não é mais um agente de transformação, a gente simplesmente tá dando continuidade né há um procedimento que tá apontando aí né, que lá na frente a coisa não é boa, principalmente agora que tem as novas tecnologias, a Inteligência Artificial, robótica né e parece que o ser humano principalmente a escola ainda não se deu conta de que o conhecimento que ela passa parece que não tá atendendo a necessidade do momento, não estão sabendo, a escola não tá dando ferramenta para o aluno, para enfrentar esses desafios da sociedade atual e eu diria que tá faltando coragem, tá faltando aquele sentimento de pertencer, de trazer a escola para dentro de si e que ele pode ser um agente de transformação, eu diria que principalmente o professor tão perdendo pouco esperança... Pouco professor ainda sente aquela garra de que pode provocar uma mudança, a maioria parece que está se conformando.

5. **Pesquisadoras:** Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria

da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar.

Professor Oliveira: O que eu vejo sobre a questão do neoliberalismo né, a gente sabe que o Adam Smith, o grande fundador né desse conceito, parece que está incutido mais ideia do lucro, então a escola erra quando prepara o aluno simplesmente para o mercado de trabalho né, então o aluno...ele se fecha né, ele passa a ser, digamos, ele passa olhar o mercado de trabalho como a única opção para ser feliz né, de repente o jovem estudante ele tem um talento né, e esse talento o mercado de trabalho não absorve, então ele é intimado, é condicionado né, a ele renunciar esse talento, então parece que o neoliberalismo, ele se ele se preocupa mais com a questão do dinheiro, da grana, da capitalização né, então sei lá, eu vejo isso no sentido político que o neoliberalismo ele se preocupa mais em favorecer as classes mais abastadas né, parece que o social não é muito importante para o neoliberalismo, o ser humano, cabe uma pergunta, o que é o ser humano né? o ser humano, ele tem um destino, não é? Sartre já dizia isso, que o homem tem que ele tem que valer sua existência o tempo que ele tem de existência né, ele tem que ele tem que ser um transformador da época dele né, que a passagem dele que ele tem nesse curto espaço de tempo, que se chama existência, ele tem que deixar uma marca que as outras, as outras pessoas ou que as próximas épocas pode ter algum ganho, então ser humano está passando pela vida mas não tá deixando nada de enriquecimento né, para as próximas gerações, Então acho que esse modelo neoliberal ele não tem essa sensibilidade, de olhar a questão da existência do ser humano que é o ser humano? Será que é só o RG né? É só que é só um funcionário ou profissional? O ser humano tem coisa dentro dele que o mercado de trabalho não atende né, você pode ser feliz dançando, pode ser né, você pode fazer coisa completamente a parte do mercado de trabalho e viver bem, então eu acho errado que a escola né que toda a questão do ensino né, esteja subordinada a este olhar neoliberal. Influencia na construção... influencia no sentido negativo, porque, o que aspira o ser humano? Porque... como é que fala? O ser humano tem que aspirar o que lhe conduza a felicidade plena. Saúde, relacionamento, só que quando entra aquele princípio do lucro, que é o ideal neoliberal é esse, por isso as grandes capitalizações, os rentistas estão aí, a classe rentista está praticamente dominando o mundo, eles que estão ditando a norma, então o neoliberalismo atende mais esse tipo de ideia. A gestão fica submisso a isso, então ela fica inibida, ela perde aquela capacidade... Aquele espírito revolucionário de promover o melhor, ela fica, digamos o seguinte... Acanhada, a escola perde digamos essa capacidade magnífica de transformar o ser humano, provocar mudanças inclusive planetária, pra melhor.

6. **Pesquisadora:** No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Professor Oliveira: Pra ser sincero, eu diria que essa escola tem uma identidade, como se fala? Ela não tem consciência do seu papel, então a sua identidade reflete isso sabe, ela não tem aquele olhar corajoso pra sua comunidade, ela não é imponderada, ela se acha incapacitada de promover mudanças, mudanças significativas, ela é uma escola que é passiva, subordinada né, e ela não percebe que uma escola numa comunidade ela é uma espécie de um grande farol, espalhador de luzes, de ideias, mas ela parece que se nega, como se fala... A ouvir essa vocação que a escola tem essa vocação natural dela, de provocar talento, de ser o epicentro, criar algo novo, então ela não tem essa capacidade criativa, ela se nega, então ela é muito comportada, é submissa, ela não tem um olhar inovador, ela é conservadora e num conservadorismo prejudicial, porque ela passa a ser instrumento né das direções que não tem nenhuma preocupação né em grande mudança significativa.

7. **Pesquisadora:** Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?

Professor Oliveira: Boa pergunta, o acesso à escola, ela está localizada num ambiente, que isso aqui é uma periferia, num ambiente de muita pobreza, nós estamos próximo de uma favela, e principalmente agora, refletindo a atualidade, em que o desemprego está muito alto, então...A gente percebe que os pais, dolorosamente nós percebemos que a grande maioria dos pais, não tem uma preocupação responsável, não demonstra ter essa preocupação com o êxito dos alunos, com os seus filhos no caso, e parece que estão tão cegos ou por carência financeira, ele não tem tempo para ter um diálogo com seus filhos, então essas crianças não são motivadas, e os pais parece que até alguns desistiram, eles falam claramente que não se importam mais, então no projeto político da escola, a escola tenta remediar isso, chamar os pais, tem sim, tem um trabalho com os pais, inclusive de visitar os lares e tudo mais, mas isso a gente não percebe um ganho, parece que o retorno nós não conseguimos ver, o que a gente percebe que os pais estão muito presos da necessidade de trazer o pão pra casa e se descuidaram bastante nessa questão de perceber a importância que a escola faz para os próprios filhos. No projeto político-pedagógico foram colocadas, foram analisadas, foram dadas sugestões, só que essas sugestões

elas não estão trazendo ainda o resultado, porque o ambiente é muito fechado pra isso, são pessoas assim, de baixo nível escolar, são pessoas que trabalham e ganham um salário muito baixo, são pessoas que são obrigadas a fazerem hora extra, quando tem reuniões aqui e os pais são obrigados a comparecer, eles não conseguem ficar mais de 20 minutos, pedem pra sair, então isso tudo, então esse projeto político-pedagógico, ele tenta analisar tudo isso, só que está encontrando muito obstáculo, mas está oferecendo alguma coisa, então não está totalmente impassível. Estamos tentando, mas é muito difícil.

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa.

Professor Oliveira: Pertencimento, envolvimento, práticas interativas e organização sociocultural viva.

Entrevista: Sujeito 5 – (Professora Violeta)

Realizada: Maio de 2019

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Professora do Ensino Fundamental

1. **Pesquisadora:** O que você entende por cultura da escola?

Professora Violeta: Eu entendo que seja, como se fosse os objetivos que a escola tem, o planejamento que ela desenvolve, a cultura... Eu acho que cada escola tem uma identidade, se ela tem uma identidade, se ela já tem aquela cultura dela, ela já tem uma cultura padronizada, a E.E A. P. tem o exemplo de trabalhar projetos pedagógicos, a gente no começo do ano tem aquela cultura de realizar projetos, projetos relacionados mais a parte de respeito, eu acredito que seja a estrutura em si da escola, o objetivo que ela tem naquela cultura padronizada no seu dia-a-dia.

2. **Pesquisadora:** Qual sua compreensão sobre cultura escolar?

Professora Violeta: A minha compreensão... eu acho que cultura escolar é meio vago você falar, porque cada uma tem uma realidade... cultura escolar depende muito do seu ambiente, da realização que ela é feita, o público alvo nosso, que eu acho muito importante, eu acho que varia de escola para escola, uma escola elitizada numa bairro mais nobre, uma da

periferia eles terão visões diferentes de mundo, um tem acesso a mais informação ou menos informação, isso acaba gerando “culturas” diferentes no nosso dia-a-dia.

3. **Pesquisara:** Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?

Professora Violeta: Pelo que eu observo aqui na escola, é uma escola muito aberta, porém eu ainda não vejo a comunidade abraçar a escola, quando a gente faz uma reunião de pais, quando a gente faz um projeto, a escola em si abraça, os gestores, os professores, quando o pessoal, todo pessoal, os funcionários, a comunidade eu não vejo que abraçou a escola, ela não dá a devida importância que deveria ter aquela relação escola/família, filho/ família por parte da comunidade. A nossa escola pelo menos é bem aberta, tem os projetos de final de semana, a escola da família, a gente faz uma dinâmica, traz alguém para fazer uma palestra diferenciada, a escola é totalmente aberta aos pais sim, a comunidade.

4. **Pesquisadora:** No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?

Professora Violeta: Eu acho que o primeiro saber é se especializar sobre essas questões, a gente fala muito de autonomia, a gente fala muito de democracia, porém a gente não vive numa democracia, numa autonomia, a gente fala meu aluno, meu aluno tem que ter protagonista, só que eu passo uma determinada atividade, e eu quero que ele me responda $2+2=4$ eu não vou aceitar que ele faça $1+1+2...$ Então assim a gente... É muito bonito no papel, acredito a parte da democracia ainda está um pouco distante da nossa realidade, por “n” fatores, alunos despreparados, alunos que vem analfabetos em nosso ambiente escolar, então assim você não consegue trabalhar com eles a democracia, porque eles ainda não tem essa noção, pelo o meu público que é os sextos anos, eles vão muito analfabetos, você não consegue trazer um texto a mais, então assim eu acho que a realidade da escola democrática, e de autonomia está distante da escola pública, porque assim a gente pede muitas coisas, porém o mercado de trabalho é seletivo, o cara tem que saber que $2+2=4$, ele tem que fazer daquela forma que o mercado de trabalho dá. A gente não tem a segunda opção. Então eu acho que pra nossa realidade ainda está um pouco meio distante. Eu acho que os saberes valiosos é aprender o que

é democracia, autonomia, projetos são muito bons, quando a gente começa a trazer projeto, um projeto que deveria ter em todas as escola deveria ser o Grêmio Estudantil, acho que não deveria ser somente voltado ao ensino médio, poderia de repente fazer nos sextos anos, porque eles começam a entender o que é democracia, eles levaram os problemas da escola, os problemas da comunidade, acho que isso é trabalhar o cidadão, tem que ser pequenos cidadãos, que eles tem as obrigações, as realidades, e todos os seus direitos, porque eles são autônomos, eles fazem coisas que se a gente começar a trabalhar com eles, eu acho que precisa trazer mais essa questão da democracia, a gente sente que tem que socializar, cursos, formações, vídeos, hoje a internet está aí para ajudar a gente, abrir um pouco, porque o professor é um pouco fechado, minha aula é tradicional, eu trabalho a minha tradicional, eu não consigo trazer algo diferenciado, acho que falta também muita capacitação por parte que vai formar o formador da criança. O professor precisa de formação... Tem “n” professores, existem aqueles que gostam da democracia e outros que gostam da sua zona de conforto, eu vou trabalhar o meu tradicional que está de bom tamanho, só que hoje a realidade mundial não é essa, a gente tá brigando por voz, a gente briga... Por isso que a gente tem uma eleição, onde você vai lá e escolhe quem eu quero que me represente. Eu acho que na escola tem que ter essa visão. O aluno está vindo pra escola... Por que estou vindo na escola? Por que, que é importante vir na escola? Ele tem que ter essa democracia dele, a escola é um ambiente de todos, um ambiente seu, falta a gente trabalhar essa questão, assim isso vem... Se a gente não é capacitada, se a gente não estuda você não consegue repassar isso...Precisa também de um suporte muito grande da gestão, porque assim quando a gestão dá liberdade para o professor trabalhar ele vai embora na questão da escola.

5. Pesquisadoras: Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar.

Professora Violeta: Eu acho que tudo que é imposto, ele muda você... A gente tem o Saresp, avaliações, quando a gente traz pra nossa realização, é seletiva, então acho dependendo da avaliação o aluno está muito longe do esperado, porém ele é capaz de responder, porém eu preciso responder como eles querem que eu responda, então essa questão de impor uma coisa é complicado, eu acho que você barra o crescimento do aluno, você barra o conhecimento dele, você acaba gerando ... você vai moldando uma pessoa, e não isso que a gente quer... A gente quer uma pessoa que saiba falar, saiba também se expressar bem e formar suas opiniões, suas

opiniões, suas críticas, então acho quando você vem de fora pra dentro é mais difícil, deve ser construído de dentro pra fora, só que infelizmente a nossa política não é bem essa... A gente prepara o aluno, eu quero um aluno democrático, eu quero um aluno que saiba ser o protagonista da vida dele, porém no vestibular do ENEM eu sou seletista, eu acho que é meio contraditório com que eles falam com a nossa realidade de hoje, do dia-a-dia... Quanto a gestão acaba fazendo tudo que lhe mandado, vou obedecer a lei, eu preciso fazer aquilo ... Não que a gente não deva obedecer, mas acaba deixando a escola engessada, você precisa trabalhar essa semana, porque logo vem o Saresp, vocês precisam trabalhar isso... Então tudo que é meio imposto, você acaba justamente impondo ao quadro de funcionários, acho que isso influencia ... Eu acho que a escola pode mudar, tem uma EMEI M. B. ela é totalmente autônoma, ela não totalmente o currículo do estado, segue da forma deles, cada trabalho eles, eles fizeram um trabalho, eles estão a dez anos construindo, agora que conseguiram implementar na EMEI M. B. O aluno é totalmente autônomo, ele come a hora que ele quer, ele faz as atividades que ele quer, eles trabalham com oficinas, tem oficina de matemática, a de português, eu quero ir primeiro pra matemática, vai para matemática, depois ele vai pra português e não tem horário para comer, a comida fica lá exposta o dia inteiro, e isto é ser legal! Porque ele está formando um cidadão, e ele sabe das obrigações dele, tem que passar em todas as oficinas não momento que eu quero, mas no momento em que ele acha oportuno de participar daquela atividade, eu acho que a escola pode começar a caminhar por esse caminho, porém dá trabalho, quem quer ter trabalho né? Quando uma coisa está imposta é fácil do eu tentar começar do zero. Se a gente não começar a mudar essa visão da escola, porque a escola é muito regrada, eu tenho que sentar em carteiras, por que eu tenho que sentar? Por que a fila é de menino e de meninas? Eu tenho que respeitar o outro como ele é ... Por que eu tenho que sentar em carteiras? Eu não posso fazer um círculo? São coisas bobas que a gente não muda, a gente vai deixando, eu tenho que passar essa atividade que tem que ser desta forma e dessa sequencia didática e acabou! Acho que é meio... É complicado! E educação tem muita coisa pra mudar, sabe tentar mudar...

6. Pesquisadora: No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Professora Violeta: Eu vejo a E.E. A. P., é uma escola que tem o foco de projetos, desde que eu entrei aqui, o foco é o projeto e o bem estar do aluno, a gente tem uns alunos com muito déficit de atenção, que não sabem ler e não sabem escrever, então a gente procura

atividades lúdicas, com projetos trazer esse aluno para a nossa realidade, então acho assim, essa questão de interação, a escola é bem ampla, todo mundo consegue, tenta falar a mesma língua pra que esse aluno no final ele aprenda algo, porque o nosso déficit é muito grande aqui. Então é através muito de projeto, a gente tenta fazer um projeto ali, um projeto aqui, acolá, pra tentar promover a interação desse aluno e sua família nesse ambiente escolar. Alguns a gente não vai conseguir isso é notório, porém ele está no sexto ano, tem a aprendizagem do terceiro ano, a gente tenta trazer ele para um quinto ano, porém ele está no sexto ano e ele não vai chegar no sexto no ano, porém no ano vem a gente vem tentando sanar essas diferenças, porque são grandes. Temos alunos do oitavo ano que não sabe ler e escrever. Então a gente não... Eu sei que é o sistema, como conversamos antes, é um sistema que está passando, o aluno atingiu alguns objetivos e passou... Porém tentamos de outra forma, que são os reforços que fazemos toda semana, e a gente trabalha muito com projetos, sempre com uma matéria interagindo com outras matérias. Os alunos do terceiro ano do ensino médio fazem o TCC que envolve todas as matérias pra gente tentar todos juntos sanar as dificuldades desse aluno.

7. Pesquisadora: Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?

Professora Violeta: Então a questão do projeto político ele é bem ampla, inclusive a gente tá discutindo esse ano ele, como eu tinha falado no começo, eu acho que essa comunidade ela ainda não abraçou a escola né, poucos pais abraçam a escola, a gente faz uma reunião de pais de 50 vem 10, então assim não acho que a questão do projeto político pedagógico a gente tem, a gente abre a escola, tem o Projeto Escola da Família, oficinas, a gente faz toda reunião de pais algo diferenciado, porém eu acho que a comunidade ainda não teve essa consciência que eu preciso mudar a escola, eu preciso mudar a visão, é um bem que meu filho trabalha, é um bem que meu filho estuda, é um futuro meu, eu que pago, porque a gente paga os impostos, eu acho que a comunidade ainda não acordou não! Eu acho que na construção do projeto político estamos pensando em partes nas características dessa comunidade para atender a comunidade, essa é uma comunidade carente, a gente fala muito nisso em abrir a escola pra essa comunidade, a gente tem projeto de algumas coisas diferenciadas, porque eles não tem muitas opções aqui nessa região né, a opção é a escola nos finais de semana que a quadra é fora da escola não se você observou, ela é fora da escola, então eles acham que a quadra é deles... É a gente tenta, mas não acha que 100% vai atingir... No nosso projeto ainda não está 100% , acho

que ainda precisa pensar mais ações que a gente pudesse desenvolver pra trazer essa comunidade pra dentro da escola, para atender a falta... A carência, problemas familiares que são diversos, crianças que são agressivas, bem eu acho que tem que se pensar, não vai ser este ano que a gente trazer todos os pais ou 90% pra dentro da escola.

8. Pesquisadora: Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa

Professora Violeta: Organização sociocultural viva, caráter coletivo, envolvimento e contribuição.

Entrevista: Sujeito 6 – (Sra. Hortência)

Realizada: Junho de 2019

Local: *Locus* da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Mãe de aluno

1. Pesquisadora: O que você entende por cultura da escola?

Sra. Hortência: Eu entendo como uma forma de socialização entre todos alunos, professores, gestores, a comunidade né, é uma forma de trazer todos pra dentro da escola, e trazer também a cultura de cada um, de cada perfil dos alunos, de seus professores, é uma forma de se conviver melhor, quando um professor uma gestão na escola entende a cultura de um aluno, fica muito mais fácil de lidar até mesmo com a cultura do próprio bairro, o local onde a escola está, porque cada lugar tem a sua cultura, jeito diferente de viver, de conviver.... Então assim quando a escola trabalha isso, ela faz uma socialização, ela traz todo mundo pra dentro da escola, alunos comunidades e desenvolve melhor um trabalho, então o que eu entendo é isso.

2. Pesquisadora: Qual sua compreensão sobre cultura escolar?

Sra. Hortência: Eu entendo que é importante para escola né, porque existem diversos grupos sociais que não deve ser ignorada pelos professores, nem pela direção, pela gestão escolar, mas sim valorizada, porque como eu te disse cada aluno tem a sua cultura, cada indivíduo tem a sua cultura, então quando a escola investe nisso então eu entendo que isso... É você saber entender a cultura daqueles alunos né e socializar dentro da escola, porque você

entendendo a cultura e não só entendendo mas também mostrando culturas diferentes para esses alunos para que eles entendam, tem muitas escolas que promovem muita feira cultural mostra as diversas culturas do ambiente deles e eu acho isso muito importante é legal quando a escola faz um trabalho legal com os alunos com os professores muitas vezes nem os professores mostram a própria cultura deles, eles não tem essa liberdade com os alunos então quando acontece isso uma feira cultural dos professores trabalhando com os alunos né então é legal porque cada um expressa sua cultura e também tende a cultura fora da escola de outros lugares, então isso é muito importante. Eu já Participei de feiras culturais de eventos e escola e assim é muito gratificante no final do que ela ainda não me mostrar aquilo que ele sabe ele, também aprende adquirir para ele, então é uma coisa legal é importante na escola hoje em dia né.

3.Pesquisadora: Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?

Sra. Hortência: Olha a relação da E.E. A. P. com os alunos, a comunidade, gestores, professores e funcionários é uma coisa boa é uma, é uma coisa prazerosa porque assim eles atendem muito bem a comunidade, atende muito bem os alunos, eles acolhem ... Então isso é legal, eles acolhem os funcionários também, sabe é uma coisa bem humana que hoje um dia a gente vê que é meio difícil, essa relação humanizador, então assim eu vejo isso muito quando eu tenho condições eu posso tá indo lá eu vejo muito disso, a gestão ela acolhe muito bem as pessoas, ela recebe de braços abertos mesmo tanto a comunidade, como os alunos como a própria, os funcionários, é uma coisa colhedora gostoso e eu já presenciei isso e sabe é muito bom mesmo você... Mas hoje a relação entre os professores e a gestão está meio dividida até mesmo pela mudança de gestão até os professores se adaptarem com essa nova gestão tá um pouco dividida, Mas eu creio que como a gestora é uma boa gestora e ela também tá começando agora com o tempo ela vai trazer os professores pro lado dela, vai mostrar o potencial dela né, porque até então ela quer o bem de todo mundo e os professores vão enxergar isso aí, é meio complicado mas que dá para perceber aí se eles estão ainda tocando na gestão passada, ainda não desapegou né, não desapegou, ainda então assim ela tem muito a oferecer vai deles agora aceitarem isso né, você nota, é uma coisa é notório você vê a forma que eles às vezes relutam em aceitar alguma coisa que ela fala, mas eu creio que hora que eles desapegarem assim vão passar, entender que agora é uma outra sugestão é uma outra cabeça é uma outra forma de

pensar vão acabar aceitando. os funcionários o que eu percebo que são, como se diz assim ... Eles são muito unidos né, em certas formas eles são muito unidos, eles procuram fazer o melhor pela gestão, por que é eles que estão lá na prática no seu dia-a-dia anos e anos, então assim eles procuram fazer uma coisa boa para poder desenvolver aquele trabalho, os professores é que estão mais resistentes.

4. **Pesquisadora:** No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?

Sra. Hortência: Olha sinceramente no meu ponto de vista saber mais valioso que eles podem passar o caráter, porque os alunos, vamos dizer a verdade a escola é movimentada pelos alunos, os professores a gestão tiveram um bom caráter, saber acolher, entender, a escola ela desenvolve, a escola desenvolve. Por que o aluno ele não tem que ter só obrigação, vou pra uma escola para aí, eu vou para escola só para aprender ou amanhã eu vou na escola só para reunião do meu filho ,ela tem que ir na escola pelo seu valor, porque ela sabe que o caráter do filho dela né, a mãe sabe que o caráter do filho dela tá sendo formado ali, também é um complemento, tá sendo formado ali, se o professor tem para passar para os alunos o que é ética, o que é uma cidadania, tudo mais a escola consegue construir uma bom trabalho, então você vai sim, o caráter a ética e a cidadania são coisas assim valiosas em uma escola se não existir a escola passa não ter significado na vida do mundo.

5. **Pesquisadoras:** No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Sra. Hortência: Olha com a E. E. A. P. eu vejo assim o respeito, acho que o respeito dentro do a E. E. A. P. é tudo o respeito entre professores e alunos, alunos e professores, direção com os alunos, com seus professores, com seus funcionários, o respeito é uma coisa assim que está acima de tudo, você não consegue lidar com alunos se você também não respeitá-lo, o problema de muitos professores é entrar dentro de uma sala de aula e achar que ele é autoridade máxima lá os alunos têm que respeitar e não ele respeitar os alunos, então assim na escola que tem respeito ela flui, eu tive essa experiência lá E. E. A. P... Tô vendo agora sendo trabalhado com muito respeito, respeito em uma escola muito importante respeito com seus funcionários, respeito com os pais, com os alunos com os professores, com a gestão, então assim é uma coisa

que funciona muito dentro da escola... A gestão tem um escuta com muito respeito, sim, mas eu acho que todos tem que escutar o outro, porque não adianta você saber respeitar e não saber ouvir... Então né, as vezes o professor está com algum problema, o aluno às vezes também não tá bem, então tem que ter um diálogo né, tem que saber também escutar, não é só falar, só se impor, mas também saber tudo que tá acontecendo com a vida do aluno, às vezes também como professor, às vezes com o funcionário, então assim tem que ter essa escuta é importante isso. Porque eu falei o ser humano não é igual ao outro, então às vezes tem dia que você tá bem, tem dia que não é da mesma forma o aluno, então às vezes o aluno naquele dia você ver que tem alguma coisa diferente nele e porque não chamar esse aluno e conversar com ele, as vezes o professor não tá dando uma aula boa, porque não chamar esse professores e saber se tá acontecendo alguma coisa com ele? E saber também trazer, acolher para poder dar uma ajuda e saber que aquele Professor, aquele aluno, aquele funcionário tem um apoio na escola então isso aí também é muito importante.

6. Pesquisadora: Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola?

Sra. Hortência: Olha sobre o projeto político na gestão passada sim, tinha reunião com a gestão, dessa ainda não, não teve essa reunião com os pais né, pra passar alguma coisa, até mesmo por conta das mudanças, fato de ser uma nova gestão está se preparando pra tudo isso... Na passada sim existia muitas reuniões a gente participava e era passado tudo para os pais e para alguns alunos que também acompanhavam A. P. M, Mas nessa gestão ainda por enquanto isso não aconteceu. Mas na gestão passada foi pensado muito no bairro que fica a escola, foi desenvolvido através disso e deu resultado, deu muito resultado em todos os períodos e teve um resultado excelente a maior prova era o noturno que é uns dos melhores períodos que se trabalhou lá, eram salas cheias durante o ano todo e nem se cogitava em fechar salas, pelo o que a gente sabia, saía um aluno vinha dez querendo fazer matrícula... Ele o projeto fazia tudo em cima da comunidade, sempre olhando o perfil da comunidade Em uns dos projetos, que eu achei, eu gostei muito que a escola fez foi, pediu a cooperação dos alunos e dos pais né, que trouxessem para escola, pedindo ideias do que poderia ser feito na escola para ser melhorado tanto com os pais como com os alunos e foi ouvido , aquilo que a comunidade queria , como eles queriam, como seria melhor para trabalhar com os próprios alunos e foi uma coisa legal, porque foi ouvido e foi conseguido isso, eles conseguiram trazer bem a comunidade e os alunos

pra dentro da escola, porque deu uma oportunidade para eles mostrarem pra eles as dificuldades, o que poderia ser melhorar na escola, pra tá recebendo os pais como os alunos, foi muito legal, um trabalho muito bem feito, e a comunidade se envolveu nisso , então assim Foi muito participativo , participativo mesmo, é que a escola desenvolveu vários projetos e foi muito gostoso e teve um que até ganhou prêmio na Estação Ciência, foi da hidroponia, feito com os alunos, alunos do EJA, Ensino Médio regular da noite, foi muito gostoso, a escola conseguiu trazer alunos que nem estavam interessados na escola, pelo contrário passaram a se interessar cada vez mais e assim os outros alunos dos outros períodos vendo aquele projeto também se interessaram e nós pais também porque foi uma coisa assim inédita! Valorizando o trabalho dos alunos e tudo mais, teve palestra, então assim foi muito gostoso e fluiu... O bairro em si tem sérios problemas, existem muitas coisas, como eu posso dizer? Existe muita droga aqui no bairro, muita violência, então assim é um bairro complicado... Hi é um bairro difícil mesmo A situação socioeconômica é precária, é um bairro em situação de risco. Então assim para você trabalhar num bairro desses e ter bom resultado tem que se esforçar muito, porque além de ser uma comunidade carente, muitos não tem nem estudo, muitos pais não tem estudo, então não tem como estar ajudando o filho, os filhos tem problemas com os pais por causa de bebidas, droga e a criminalidade bem alta, e é isso aí também é muito complicado, então é uma escola num bairro de alto risco mesmo...Por isso que projeto político tem que trabalhar naquilo que o bairro oferece pra eles, mostrar que eles tem condições de ser mudado né, de abrir mais a cabeça da comunidade pra poder trabalhar com a comunidade em si, ele tem que mostrar que todos que estão alí tem potencial, é possível a transformação!

8. **Pesquisadora:** Escolha quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa.

Sra. Hortência: Envolvimento, contribuição, caráter coletivo e organização sociocultural viva.

Entrevista: Sujeito 7 – (Sr. Pereira)

Realizada: Maio de 2019

Local: Unidade de Saúde Brasilândia - UBS

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Enfermeiro – Gerente – Unidade Básica de Saúde-UBS

1. **Pesquisadora:** Do seu ponto de vista, qual o papel da equipe gestora na construção de uma cultura de escola de participação, isto é, em que todos os atores sociais da comunidade escolar têm voz na tomada de decisão nos rumos da escola?

Enfermeiro- Gerente: UBS: Penso que todos ambientes de trabalho, sendo saúde ou educação, é fundamental a participação de todos os atores envolvidos no processo de trabalho, inclusive aqueles que estão envolvidos de maneira indireta no processo de aprendizagem. Quando todos envolvidos conhecem os objetivos e a realidade de cada categoria/setor, o entendimento sobre as demandas do cotidiano faz maior sentido para todos e, certamente, o resultado interfere positivamente no trabalho e nos resultados da instituição.

2. **Pesquisadora:** No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Enfermeiro- Gerente: UBS: Ao meu ver, os modos de interagir, trabalhar, agir e pensar estão diretamente ligados à identidade da escola, pois os profissionais que nela atuam, irão conduzir o clima do ambiente escolar, tanto na relação entre os profissionais, quanto com os alunos. Em minhas experiências de ações, de ações nas escolas, percebi que algumas escolas têm maior organização, melhor aparência física, profissionais mais motivados e alunos interessados no ensino e isso está diretamente ligado ao modo de agir e conduzir o processo de trabalho, impactando diretamente na identidade da escola.

3. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, de que maneira as instituições (posto de saúde, Ongs, política militar e etc.) podem contribuir para um trabalho de qualidade da instituição escolar, na formação dos cidadãos independentemente da origem social, de gênero, raça, local de nascimento ou moradia?

Enfermeiro- Gerente: UBS: De acordo com minhas experiências, a Unidade de Saúde pode contribuir no sentido da educação social e em saúde, pois os profissionais da saúde ainda

representam uma figura de exemplo na sociedade, influenciando direta e indiretamente na formação dos escolares. Hoje, percebo que o trabalho dentro da escola não deve mais ser realizado de forma punitiva e “ameaçadora” nas ações em saúde, e sim em forma de parceria e trabalhando com exemplos positivos dentro das realidades das pessoas, fazendo com que os caminhos aos jovens sejam demonstrando de maneira que ele tenha coragem e liberdade para optar sobre seu projeto de vida, tendo um objetivo a alcançar.

4. Pesquisadora: Mesmo não estando inserido no cenário escolar, como um dos sujeitos desse lugar, o que você entende por cultura escolar?

Enfermeiro- Gerente: UBS: Cultura escolar seria o exemplo a ser seguido pelos trabalhadores e alunos das escolas. Uma cultura exemplar depende de todos atores deste cenário, iniciando pela direção e os demais trabalhadores, que implantam a forma de tratamento e organização do ambiente, gerando um clima de convivência que certamente irá influenciar nas condutas dos alunos, de suas famílias e da formação de seu caráter, posturas e decisões, as quais certamente irão construir a cultura escolar.

Entrevista: Sujeito 8 – (Sr. Carvalho)

Realizada: Junho de 2019

Local: Locus da Pesquisa

Entrevistadora: Pesquisadora

Entrevistado: Líder Comunitário

1. Pesquisadora: Do seu ponto de vista, qual o papel da equipe gestora na construção de uma cultura de escola de participação, isto é, em que todos os atores sociais da comunidade escolar têm voz na tomada de decisão nos rumos da escola?

Líder Comunitário: Ouve, aqui nós temos a escola da família, que a gente ajuda a molecada a sair da rua, é difícil mais a gente faz isso aí aos domingos ... inclusive tem a Dona Cleide que também trabalha junto com a escola da família, ela prepara uma comidinha para ajudar os meninos e a rapaziada, estamos preocupados porque o governo vai tirar a Escola da

Família e nós não sabe nem como é que vai fazer. A diretora e a coordenadora escuta bem, elas são pessoas muito inteligente... As duas diretoras... Elas dão toda a atenção para os alunos, dá toda atenção para os pais de alunos, eu nunca vi reclamação nenhuma, desde que estou aqui e até os alunos também são bons... Até hoje eu nunca ouvi a diretora falar mal dos professores e os professores falarem mal da diretora, eles trabalham tudo junto, eles respeitam bastante a diretoria, inclusive a diretoria é nova, porque antigamente era outro né, o Sr. P... Mas eles trabalham juntos, pensam juntos sobre a escola, formar os alunos para eles serem alguém, eu acredito eu eles pensam assim... Mesmo a gente que não é professor, a gente também quer que os alunos sobe cada vez mais... Aqui é todos pensarem igual pelo sucesso do aluno, por isso os professores pensam isso aí no sucesso dos alunos. Já aconteceu da direção pedir pra eu levar algum aluno pra casa, porque arrumou confusão e depois ficou com medo... Então eu fui e no meio do caminho fui orientando, como é que fica o seu pai e a sua mãe e até hoje elas estão por aqui...

2. Pesquisadora: No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?

Líder Comunitário: Essa escola aqui é muito importante, eu vi nascer... Quando eu cheguei aqui era só mato... Eu comecei a dar aulas de capoeira, naquela época não tinha colegial, até tinha uma prima que também tinha lugar para estudar e fazia falta de ter uma escola e agora eu enxergo que hoje a escola tem e ninguém dá valor, não todos né, então tem uma diferente de antigamente para agora, as vezes eles choravam que não tinham, depois que tem parecem que dão valor... Se tirar essa escola daqui, vai fazer falta, tem muitas pessoas que trabalham longe, acredito que esse pessoal da noite da mais valor na escola que já sai cansado do serviço, já tem uma cabeça diferente ... Essa escola lembra futuro, muita gente que vai sair daqui, vai aprender muita coisa... Que mais tarde essa escola será muito procurada... Ela já é procurada, porque muitos falam mal dela, muitos pais e muitas mães falam mal da escola, mas ao mesmo tempo eles acabam colocando seus filhos nesta escola mesmo. Eu não concordo com as críticas, falar que a escola não presta, eu já cheguei a falar para a aluna aqui: “Sabe o que não presta é vocês!” Os professores são bons, os professores ajudam bastante, e quem não presta mesmo é os alunos, vocês é que não prestam, o que os professores têm que pra ensinar para vocês... A escola tem valor, principalmente os professores, porque eles sabem, eles estudaram, agora muitos já não dá valor... Eles sabem o que está ensinando, é eles vai ensinar e vai servir pra eles. Esta escola

tem muitos professores formados que pode levar o filho a seguir os estudos até o fim, como já aconteceu isso daí... A escola é muito importante para qualquer um, esta escola é muito importante, se arrancar ela daqui, o governo terá que colocar outra urgentemente no lugar. Sem escola fica difícil para todo mundo que depende dela, fica difícil... Porque eu não estudo mais, porque eu já frequentei uma classe, entrei numa escola para estudar a noite, aí meu moleque ficou dando problema, aí tive que trabalhar catando papel velho então, e a renda, se eu parar dentro de casa e pensa em estudar como é que eu vou sobreviver? Mesmo assim eu acredito na escola e acredito nos professores! Primeiro acredito nos professores, segundo na escola. Um dia esta escola vai virar uma escola “particular” de referência! É uma escola que escolhe todo mundo e não abandona ninguém.

3. **Pesquisadora:** Na sua perspectiva, de que maneira as instituições (posto de saúde, Ongs, política militar e etc.) podem contribuir para um trabalho de qualidade da instituição escolar, na formação dos cidadãos independentemente da origem social, de gênero, raça, local de nascimento ou moradia?

Líder Comunitário: Todos podem ajudar, inclusive o nosso projeto pode ajudar nois, mas é difícil pra nois que somos professores e mestres, porque as vezes a gente não tem como ajudar o aluno, porque aí não tem verba, você tem que tá pedindo dinheiro para o aluno para pagar um batizado, uma camiseta, um calçado ou calça deles. Tá difícil, mas mesmo assim tem que virar com o que tem, a gente vem com pouca coisa, mas o principal a gente entra com a aula, a educação e com a roupa simples até um dia para que eles tem que trabalhar mais o corpo e a alma. E a roupa vem mais tarde! A gente ajuda escola tirando a molecada que as vezes não estão estudando mais, que as vezes faltam o compromisso em casa com as mães e com a escola e a capoeira acaba acolhendo eles aqui na escola mesmo na E. E. A. P. e escola também nos ajuda, porque se a gente tiver que pagar um aluguel, iria pagar uns “seiscentos contos” A escola dá força pra eles, a gente tá dando essa aula aqui. A capoeira ajuda o aluno, porque nos exercícios ele vai pegando educação, a primeira coisa ele vai pegar educação, que ele tem como treinar, tem que obedecer os professores, não dá pra tá xingando os professores porque a mente deles já é outra, se eles começar a fazer os movimentos, ele vai gostando, fica mais tranquilo com os professores, e aí tem um negócio, isso ajuda ele muito no seu desempenho dentro da sala de aula, porque a cabeça dele muda, vira outra, a capoeira transforma e traz essa transformação pra dentro da escola e quando tem a ajuda do pai e da mãe. Porque as vezes a

gente tem que inventar ou inventar, porque os que tem pai fica fácil pra poder entrar na escola, uns que tá interessado, as vezes o pai e a mãe diz que você não vai, aí nois que é mestre, porque a mãe falou..Nois já tivemos que ir buscar aluno em casa e os pais acabam deixando eles fazerem a capoeira. Eu tenho um aluno que começou comigo aos cinco anos quando eu trabalhava em outra escola e os pais dele pediu que eu fosse dar aulas pra ele na garagem da casa deles, depois eu vim pra cá na E. E. A. P e ele também veio comigo e ficou até se formar rapazinho e hoje eles está viajando, hoje ele vai para a Itália e Portugal, levar a capoeira aqui no Brasil e hoje e isso pra mim é muito prazeroso, na capoeira, a gratificação é a gente tá ensinando, aquela força de vontade de tá ensinando e saber que eles vai dar alguma coisa. E sempre falei com eles, e que um outro acabou se formando e dá aula lá em cima num outro bairro.

4. **Pesquisadora:** Mesmo não estando inserido no cenário escolar, como um dos sujeitos desse lugar, o que você entende por cultura escolar?

Líder Comunitário: A cultura escolar é uma coisa que vai além de tudo, que ajuda em tudo na formação para médico, pra doutor, pra uma pessoa que não tem um bom emprego, não tem emprego, não tem nada, pelo menos ele tem estudo, ele pode tá firme, ele dá uma depressão nele, mas ele pode falar pelo ao menos eu terminei meus estudos, dá pra mim procurar um emprego melhor.... O estudo é um ouro muito grande que o brasileiro devia dar muito valor pra isso, o que leva ele a qualquer coisa né, leva ele a conseguir o pé de meia dele do jeito que ele quiser. A cultura escolar é muito grande para a comunidade, não tem melhor, sem cultura e sem estudo o camarada não é nada! E sem os professores piorou, tem que valorizar a cultura da escola e isso tem que sair bem dos pais e das mães. A cultura dessa escola é boa, eu só vejo principalmente a coordenadora fazendo coisa boa, e coisa se os alunos pegar mesmo vão chegar lá, não só elas, todos eles, essa coisa é muito boa para os alunos, nunca vi ninguém reclamar até hoje, só tem professores formados, mas quem tem que procurar é eles, é o aluno. Os professores e a diretoria que atendem os alunos são eficientes pra isso, eles são profissionais.

Anexo A

Objetivos Específicos	Questões Instrumento Metodológico	Categorias	Fonte	Sujeitos
<p>1- Identificar qual o entendimento dos atores sociais que compõe a comunidade escolar sobre o conceito de cultura da escola.</p> <p>2- Compreender qual o entendimento dos atores sociais que compõe a comunidade escolar sobre o conceito de cultura escolar.</p> <p>3- Compreender se a cultura da escola possibilita a inserção da autonomia e participação democrática ou protege a sua tradição hegemônica.</p> <p>4- Analisar por meio das lentes dos atores da comunidade escolar, quais os saberes que possibilitam a construção de autonomia e participação democrática.</p>	<p>1- O que você entende por cultura da escola?</p> <p>2- Qual sua compreensão sobre cultura escolar?</p> <p>3- Como você descreve a dinâmica interna das relações cotidianas da comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, alunos, famílias) e todos os demais sujeitos que circundam o universo escolar?</p> <p>4- No seu ponto de vista, quais os saberes valiosos e necessários dos atores sociais que influenciam na construção de uma escola autônoma, de qualidade e democrática?</p>	<p>Autonomia; Escola Cidadã; Relação Escola-Comunidade; Participação na Construção do Projeto Político Pedagógico; Cultura Escolar; Cultura da Escola.</p>	<p>Projeto Político Pedagógico; Entrevista Semi-Estruturada.</p>	<p>Atores Sociais da Comunidade Escolar: Gestora, Coordenadora Pedagógica Professor (es); Funcionária; Famílias (Mãe) Membro da APM e CE, Funcionário da UBS e um Líder Comunitário.</p>

Anexo B

Objetivos Específicos	Questões Instrumento Metodológico	Categorias	Fonte	Sujeitos
5- Identificar em que sentido o modelo de cultura neoliberal com tendências gerencialistas influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar?	5- Em que sentido o modelo de cultura escolar neoliberal com tendências gerencialistas investida pelas políticas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, influenciam na construção do perfil da escola e da gestão escolar?	Autonomia; Escola Cidadã; Relação Escola- Comunidade; Participação na Construção do Projeto Político Pedagógico; Cultura Escolar; Cultura da Escola.	Projeto Político Pedagógico; Entrevista Semi- Estruturada.	Atores Sociais da Comunidade Escolar: Gestora, Coordenadora Pedagógica Professor (es); Funcionária.

Anexo C

Objetivos Específicos	Questões Instrumento Metodológico	Categorias	Fonte	Sujeitos
<p>6- Analisar o padrão de comportamento social da comunidade escolar considerado legítimo e se determina a identidade da escola.</p> <p>7- Identificar se o bairro em que a escola está inserida influencia na construção do projeto Político pedagógico.</p> <p>8- Identificar a concepção de escola autônoma, democrática e de participação ativa: por meio do olhar dos sujeitos da pesquisa.</p>	<p>6- No seu ponto de vista, quais as particularidades nos modos de interagir, trabalhar, agir, pensar e na produção dos saberes que estabelece a identidade desta escola?</p> <p>7- Na sua ótica, de que maneira o bairro em que a escola está inserida influencia na construção e consolidação do projeto político da escola?</p> <p>8 - Escolher quatro palavras que caracterizam para você uma escola autônoma, democrática e de participação ativa.</p> <p>a) () pertencimento</p> <p>b) () envolvimento</p> <p>c) () contribuição</p> <p>d) () práticas interativas</p> <p>e) () caráter coletivo</p> <p>f) () organização sociocultural viva</p> <p>g) () associação</p>	<p>Autonomia;</p> <p>Escola Cidadã;</p> <p>Relação Escola-Comunidade;</p> <p>Participação na Construção do Projeto Político Pedagógico;</p> <p>Cultura Escolar;</p> <p>Cultura da Escola.</p>	<p>Projeto Político Pedagógico;</p> <p>Entrevista Semi-Estruturada.</p>	<p>Atores Sociais da Comunidade Escolar:</p> <p>Gestora,</p> <p>Coordenadora Pedagógica</p> <p>Professor (es);</p> <p>Funcionária;</p> <p>Famílias (Mãe)</p> <p>Membro da APM e CE,</p> <p>Funcionário da UBS e um Líder Comunitário.</p>

Anexo D

Objetivos Específicos	Questões Instrumento Metodológico	Categorias	Fonte	Sujeitos
<p>1- Identificar se a equipe gestora possibilita a participação dos demais atores da comunidade escolar na tomada de decisões nos rumos da escola.</p> <p>2- Compreender como as instituições (posto de saúde, Ongs, polícia militar e etc.) que circundam a escola podem contribuir no trabalho de formação cidadã dos estudantes.</p> <p>3- Compreender qual o entendimento sobre o conceito de cultura escolar.</p>	<p>1 - Do seu ponto de vista, qual o papel da equipe gestora na construção de uma cultura de escola de participação, isto é, em que todos os atores sociais da comunidade escolar têm voz na tomada de decisão nos rumos da escola?</p> <p>2 - Na sua perspectiva, de que maneira as instituições (posto de saúde, Ongs, polícia militar e etc.) podem contribuir para um trabalho de qualidade da instituição escolar, na formação dos cidadãos independentemente da origem social, de gênero, raça, local de nascimento ou moradia?</p> <p>3 - Mesmo não estando inserido no cenário escolar, como um dos sujeitos desse lugar, o que você entende por cultura escolar?</p>	<p>Autonomia; Escola Cidadã; Relação Escola- Comunidade; Participação na Construção do Projeto Político Pedagógico; Cultura Escolar; Cultura da Escola.</p>	<p>Projeto Político Pedagógico; Entrevista Semi- Estruturada.</p>	<p>Funcionário da UBS e um Líder Comunitário.</p>