Gestão escolar e produção da aula: o trabalho dos professores em pauta

Liliana Soares Ferreira[1]
Gabriel dos Santos Kehler[2]

Resumo

Sistematiza-se projeto de pesquisa que analisou os sentidos atribuídos pelos professores às relações entre a gestão escolar e seu trabalho. A produção de dados aconteceu por meio de entrevistas, entre os anos de 2007 e 2008, em escolas públicas da região Central do Estado do Rio Grande do Sul, envolvendo quarenta professores. Estudo de caráter dialético, apresenta três sequências argumentativas: concepções de gestão escolar democrática, seus sentidos e movimentos; a relação entre escola e gestão democrática a partir dos discursos dos professores entrevistados; a relação entre trabalho e gestão escolar democrática. Seguem-se as considerações finais aos argumentos apresentados.

Palavras-Chave: Gestão escolar; trabalho. políticas públicas.

1 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado em Educação Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria
anaililferreira@yahoo.com.br
2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas; Professor da UNIPAMPA (campus Quaraí/RS).
gabkehler@gmail.com

School Management and Class Ellaboration: Work of Teachers on the Agenda

Abstract

Systematized research project carried out with the objective to analyze the meanings assigned by teachers to relations between the school management and his work. The production data was through interviews, between the years 2007 and 2008 in public schools in the central region of Rio Grande do Sul, involving forty teachers. Study dialectical character, is organized into three sequences argumentative: conceptions of democratic school management, their senses and movements, the relation between school and democratic management from the discourses of the teachers interviewed, the relation between labor and democratic school management. Here are the final considerations objectify systematizing the arguments.

Keywords: Democratic educational management; work; public policy.

Palavras introdutórias

Desde seu surgimento, no início da Modernidade, a escola caracteriza-se por ser a instituição social encarregada dos processos de educação formal. Para realizar seu intento, está organizada com base em processos de gestão que, sobretudo, nos últimos trinta anos, com as propostas de construção de uma sociedade democrática, estão se alterando de modo a atender às mudanças sociais e às mudanças da própria escola. Logo, projeta-se a gestão democrática na escola, embora se saiba das dificuldades para que venha a realmente se implementar em um contexto escolar perpassado por relações de poderes, manifestas cotidianamente no modo como os sujeitos se relacionam, trabalham e produzem (ou não) conhecimento.

Considerando essas dificuldades de implementação e buscando entendê-las mais aprofundadamente, foram investigados, com professores, os sentidos que elaboram para a gestão escolar e como entendem que esse processo influência em seu trabalho. Enfatiza-se,

assim, a tentativa de elucidar a relação entre o trabalho e gestão no ambiente escolar. Destaca-se que, nessa proposição argumentativa, apresentou-se um recorte conceitual, ao se escolher abordar a gestão escolar democrática. Por ser escolar é gestão educacional, embora se atenha a um espaço social micro: o cotidiano da escola. Entretanto, mesmo no espaço e no tempo micro, trata-se de uma gestão educacional com características democráticas ou não. Ao mesmo tempo, entende-se que, na escola, o trabalho dos professores é a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento, o que por si própria revela o grau de implicação política. Esse trabalho, imerso em uma coletividade, acontece em condições culturais, políticas e sociais que, indelevelmente, o caracterizam e o possibilitam.

Com base nesses pressupostos, a produção de dados, planejada em projeto de pesquisa sobre o tema, aconteceu por meio de entrevistas, entre os anos de 2007 e 2008, em escolas públicas da região Central do Estado do Rio Grande do Sul, envolvendo quarenta professores. Esses interlocutores da pesquisa foram escolhidos com base nos seguintes critérios: serem licenciados, trabalharem em escolas públicas na região Central do Estado e aceitarem o convite para participar da entrevista. Com esses sujeitos, desenvolveu-se estudo de caráter dialético orientado pelas categorias trabalho, gestão, democracia, escola, perpassadas por, principalmente, três categorias do materialismo histórico dialético: contradição, historicidade, totalidade. As contradições são geradoras de mudanças e, do mesmo modo, encontram-se em movimento.

> Mas esse movimento da contradição de um estágio a outro se realiza não somente no sentido indicado, isso é, das formas interiores para a superiores, mas igualmente em sentido inverso, ou seja, das formas superiores e extremas para as formas sempre mais inferiores, até seu completo desaparecimento. (CHEPTULIN, 1982, p. 294).

Do mesmo modo, os fenômenos revelam-se no processo histórico, da mesma maneira que revelam o processo histórico em si. A historicidade é, então, fundamental na análise dialética. Por totalidade, entende-se "a percepção da realidade social como um todo orgânico estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto" (LÖWY, 1988, p. 16).

Esse imbricamento de categorias revelar-se-á na análise dos dados apresentada neste texto. Como modo de aprofundar os argumentos e a análise, foi realizada pesquisa bibliográfica para compreensão teórica das concepções e propostas evidenciadas nos discursos. As entrevistas realizaram-se sob o cunho reflexivo, com base na proposta de Szymanski (2002), segundo a qual, nos processos de entrevistas, sobretudo em pesquisas na área da educação, é necessário que sejam considerados elementos como o diálogo, a busca de horizontalidade com o entrevistador e o caráter ativo do entrevistado. Caracteriza-se como reflexiva porque os significados vão sendo construídos na interação, ou seja, os participantes têm a oportunidade de analisar e retificar o próprio discurso. Evita-se, dessa maneira, uma sobreposição de lugares e poderes entre entrevistadores e entrevistados e permite-se que fluam melhor os discursos pautados por maior veracidade (SZYMANSKI, 2002). A análise dos dados produzidos foi realizada com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e buscou evidenciar os sentidos e vivências cotidianas, as relações e implicações entre a gestão democrática nas escolas e no trabalho dos professores, considerando as categorias anteriormente citadas.

Assim, este artigo tem como finalidade relatar o trabalho desenvolvido, apresentando argumentos em relação às concepções de gestão, com a expectativa de sistematizar os sentidos lidos sobre como estas influenciam o trabalho dos entrevistados. Para tanto, está organizado em três sequências argumentativas: concepções de gestão escolar democrática, seus sentidos e movimentos; a relação entre escola e gestão democrática a partir dos discursos dos professores entrevistados; a relação entre trabalho e gestão escolar democrática.

1 Concepções de gestão democrática escolar: sentidos e movimentos

É com a Constituição Federal do Brasil que a gestão democrática se destaca como princípio para todas as esferas de educação pública do país. Tal, argumento pode ser observado no Art. 206, inciso VI, que expressa a responsabilidade e a necessidade da cooperação por parte da sociedade civil na gestão escolar. Complementando a base propositiva

desse princípio, o Art. 205 institui a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabeleceu a necessidade de "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (inciso VIII, art. 3º). Cabe explicitar o sentido de democracia com o qual se está produzindo. Para tanto, recorre-se à obra de Wood (2006):

> A própria democracia no sentido literal de "governo do povo" não tem necessariamente o mesmo significado para todos. Pode significar simplesmente que o "povo", como um agregado político de cidadãos individuais, tem o direito de votar de tempos em tempos em representantes e funcionários. Mas também pode ter um sentido social mais profundo, relacionado com "demos", o povo comum, desafiando a dominação de classe dos ricos. Este "governo do povo", ou poder popular, é o que a palavra democracia significa literalmente. (p. 44).

A democracia no contexto social capitalista assume outros sentidos. Para Wood (2006), poder-se-ia analisar essas possibilidades, considerando o que dizem os anticapitalistas, para quem "[...] a democracia é compatível com um capitalismo reformado" (p. 45). Nesse contexto, por um lado, grandes corporações estão mais em acordo com a vontade do povo e "[...] certos serviços sociais são governados por instituições públicas em vez de pelo mercado, ou pelo menos regulados por alguma organização publicamente responsável" (WOOD, 2006, p. 45). Por outro lado, há os que acreditam, de maneira crítica que "[...] o capitalismo é na essência incompatível com a democracia – se democracia significa algo mais do que liberdades civis e salvaguardas processuais associadas com a democracia 'liberal' ou 'formal'" (WOOD, 2006, p. 45). De todo modo, há um apelo por democratização evidente em discursos, textos legais e perspectivas teóricas. Cabe analisá-lo em consonância com os movimentos da sociedade capitalista e como estes impactam a escola.

Em decorrência, diversos pesquisadores (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2006; MACHADO; FERREIRA, 2002; LUCE; MEDEIROS, 2005) vêm desenvolvendo importantes reflexões sobre os conceitos e práticas de organização escolar, bem como estratégias de implementação de uma

gestão democrática e suas implicações no sistema educacional e no cotidiano escolar. Porém, tais proposições, muitas vezes, podem gerar imprecisões capazes de impedir que se possa entender o que significa gestão educacional democrática na escola e até mesmo encaminhá-la. Referências a essas imprecisões foram recorrentes nos discursos dos professores entrevistados, denotando certos direcionamentos a uma concepção de gestão democrática, mas denotando igualmente dificuldades em reconhecê-la em seus cotidianos:

> *Processo democrático é um momento para participar, que você pode dar a sua opinião, que você pode interferir quando você vê que não está acontecendo, andando conforme você acha que deve ser. Eu percebo que aqui na escola a gente pode participar, pode interferir quando a gente acha que dá.* (PROFESSORA LEN[3]).

Ao mesmo tempo, a professora evidencia ser oportunidade e limitação: é possível participar, mas somente quando há uma espécie de autopermissão: "*quando a gente acha que dá*"; portanto, não sendo uma participação natural e espontânea sempre.

Com o intuito de problematizar, passar-se-á a analisar algumas dessas proposições dos autores que se dedicam ao estudo sobre gestão educacional, no âmbito da escola.

Uma das autoras, Lück (2006), ao retomar princípios que orientam a gestão democrática da educação, afirma que a gestão educacional constitui-se na "[...] área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização" (p. 25). Com base nessa área, é possível "[...] sustentar e dinamizar o modo de ser e fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando ao objetivo comum da qualidade de ensino e os seus resultados" (LÜCK, 2006, p. 25). Nesse sentido, a autora relaciona gestão e qualidade de ensino. Entretanto, suscitando indagar sobre a relação estabelecida pela autora, haveria uma mesma concepção de qualidade capaz de orientar as escolas e os modos de educação nas tão diferenciados regiões brasileiras? Como caracterizar qualidade na educação? Seria necessária

3 Os professores interlocutores da pesquisa foram denominados por sílabas, espécie de nomes fictícios, a fim de garantir-lhes anonimato.

uma gestão educacional para cada tipo de concepção de qualidade em educação? Observe-se que a autora se refere especificamente à qualidade do ensino. O ensino, tradicionalmente, está relacionado ao trabalho dos professores, o que, em si, já é mais uma questão a se pensar. O que seria qualidade no trabalho dos professores? Este termo tão usado e, por isso, tão desgastado, "qualidade", acaba por ser impreciso, pois contém um pressuposto cultural valorativo: a qualidade própria para sujeitos ou grupos necessariamente é similar a de outros sujeitos e grupos. Qualidade é entendida aqui não com o sentido ideologizado de uma contínua busca por um estágio idealizado, mas com o sentido de corresponder à tão necessária educação para todos e, principalmente, com todos.

Luce e Medeiros (2005) retomam também a relação entre gestão educacional democrática e qualidade da educação, mas demonstram avançar em relação a Lück (2006), ao inserir o componente participação "de todos". Obviamente, a participação de todos pode ser um elemento que complique demasiadamente o processo de gestão democrática. Todos participarem o tempo todo não seria de igual modo inviabilizar o processo? Pergunta-se, pois, se sabe, os grupos têm se organizado por representações, dadas suas impossibilidades de uma participação de todos em todos os momentos. Nesse sentido, Luce e Medeiros (2005) afirmam: "[...] a gestão democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social" (p. 23). Essas autoras, por sua vez, associam a gestão democrática à participação. Fazem-no, considerando haver mecanismos e modos de organização que visam à participação. Poder-se-ia problematizar que se trata de uma gestão regulada pelo institucional? Qual o índice possível de participação possibilitado pelos "mecanismos institucionais"? Pode a gestão ser regulada? Em que medida?

Em continuidade, dois aspectos são destacados pelas autoras: a) a organização e articulação do sistema estão diretamente relacionadas à qualidade da educação; b) a necessária participação de todos no processo. Sobre a participação de todos, a Professora Li, uma das interlocutoras da pesquisa, destacou: "*A gestão, eu acho que é todo um trabalho, uma dinâmica que se tem dentro da escola onde todos têm que estar envolvidos.*

Esse é o objetivo: todos estarem envolvidos". Cabe pensar um pouco mais sobre participação. Entende-se participação, na perspectiva apresentada por Bordenave (1986), como inerente à natureza social do ser humano e constituída por duas bases complementares "uma base afetiva", que aproxima os seres, e "uma base instrumental", pois há maior eficácia em se trabalhar conjuntamente (p. 16). Portanto, a participação está relacionada a um interesse e a um objetivo. Participar é dar conta desses aspectos. Acontece que uma escola, por ser um grupo social complexo, organizativo de culturas e sujeitos bastante diferenciados, um tempo e um espaço marcados por relações de poderes, poderá facilitar ou dificultar a participação. Ao dificultar, muitas vezes, pode excluir alguns. Ao excluir, já não estaria mais trabalhando coletivamente, mas, apropriando-se do princípio de representação.

Essas duas concepções, a de Lück (2006) e a de Luce e Medeiros (2005) têm algo em comum: buscam superar a descrição de administração escolar, que organizava a escola de maneira contundentemente hierárquica e burocrática. Lück (2006), em sua argumentação e no intuito de esclarecer a que se opõe, descreve um contexto pautado pela administração escolar:

> Nesse contexto, o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, "dirigir" o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria estas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior. (p. 35).

Nessa perspectiva, havia um sistema organizado segundo as funções e obrigações de cada indivíduo, o qual era controlado e regulado por outro em um nível hierárquico superior e assim por diante. Tal organização é própria de uma lógica social e técnica do trabalho sob os moldes da produção capitalista. Analisando essa descrição e considerando que, para Lück (2006), superá-la, por meio da gestão educacional democrática, somente é possível mediante a qualidade da educação, questiona-se se também a administração educacional não pretendia qualificar a educação. Para resolver essa incongruência, a autora propõe pensar-se

que a gestão educacional não supera totalmente, nem desconsidera, ou elimina a administração, porque:

> Bons processos de Gestão educacional se assentam sobre e dependem de cuidados de administração bem resolvidos, porém praticados a partir de pressupostos mais amplos e orientações mais dinâmicas, com objetivos mais significativos, do ponto de vista formativo, e devidamente contextualizados. (LÜCK, 2006, p. 18).

É um tanto questionável tal argumento de interdependência entre gestão e administração educacional como referência para a efetiva democratização da gestão educacional, se analisado sob a perspectiva dos contextos histórico-econômicos e sociais que subsidiaram o surgimento de um e outro processo. Enquanto a gestão está assentada nas características de flexibilidade do modelo de produção, a administração ateve-se às condições seriadas da produção. Tais características adentram na escola inspiradas por esses modelos econômicos vigentes e explicados historicamente, como sendo o período neoliberal do capitalismo, no estágio da economia flexível, subsidiando a gestão, e o período auge do taylorismo/fordismo, subsidiando a gestão.

Ainda por meio da relação de interdependência estabelecida por Lück (2006) entre gestão e administração, infere-se que naquela haveria maior participação dos sujeitos, pois, para que a escola atenda às necessidades locais da comunidade, a qual serve é necessária participação e, consequentemente, envolvimento e comprometimento daqueles que compõem essa realidade específica. Entretanto, isso somente é possível se houver a gestão dos processos internos da escola que, destaca a autora, deve acontecer de modo mais flexível (LÜCK, 2006).

Libâneo (2004), por sua vez, refletindo sobre a relação entre participação e gestão educacional, lembra que "[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida" (p. 102). Nesse sentido, o autor propõe avanços para compreender como se relacionam participação e gestão democrática, pois remete aos sujeitos a potencialidade de escolher e comprometer-se com suas escolhas, em prol de suas vidas.

Ao esclarecer como relaciona a participação à gestão, afirma: "[...] um modelo de gestão democrática participativa tem na autonomia um de seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha dos objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho" (LIBÂNEO, 2004, p. 102). Se, para as autoras anteriores, gestão democrática estava relacionada à participação, pode-se dizer que Libâneo (2004) vai além e acrescenta serem necessárias participação e autonomia, em interdependência. De certo modo, os entrevistados, na pesquisa ora sistematizada, apresentaram discursos semelhantes ao desse autor, apresentando argumentos que destacam o lugar social do gestor-diretor em relação ao seu compromisso com os demais sujeitos e com os processos de gestão da escola:

> *Para atingir esses objetivos que a escola possui dentro de seus documentos, explicitado o que a escola deseja, a gestão vem pra fazer isso acontecer. Só que, para isso acontecer, as pessoas têm que estar envolvidas, têm que estar motivadas e o gestor da escola é aquela pessoa que puxa isso tudo, puxa todo este trabalho. Tem que ser um gestor que entenda do pedagógico, que entenda do financeiro, que entenda de recursos humanos, que entenda da questão dos funcionários, das pessoas e cada um e tem que ser o motivador desse trabalho para gestão acontecer dentro de uma escola.* (PROFESSORA FA).

Também Lück (2006) aborda o tema "autonomia" em seus escritos. Para a autora, a autonomia no contexto educacional consiste "na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos" (LÜCK, 2006, p. 91). Isto é, novamente, gestão, autonomia e a qualidade do ensino aparecem relacionadas e estabelecidas como as formas de organização e gestão do sistema educacional e a condição para a implementação efetiva da gestão democrática da educação.

Analisou-se até agora apenas três concepções de gestão democrática. Entretanto, considerando-se serem autores cujas obras são referências relevantes sobre o tema, apresentam-se como base para discussão que segue sobre trabalho dos professores na escola, portanto, em contextos de gestão.

2 O contexto escolar e a gestão democrática da Educação nos discursos dos professores

Nos contextos escolares, um elemento extremamente influenciado pela opção por gestão democrática ou decorrente da inexistência (em parte ou em todo) deste processo é o trabalho realizado pelos professores. Referir-se a esse trabalho pressupõe: a) o resgate da autonomia profissional em propor, realizar e avaliar cotidianamente, evidenciando um projeto; b) do lugar social da profissão historicamente constituído em sucessão de lutas, resignações, possibilidades e desafios. Somente reconstituídos esses aspectos pode se pensar em democratização do trabalho pedagógico, que é, em suma, o trabalho realizado pelos professores na escola.

No trabalho cotidiano na escola, os professores vão aprendendo a trabalhar como professores. Entende-se que o trabalho dos professores pode acontecer em espaços sociais ampliados, mas é na escola que, prioritariamente, tem acontecido. A escola é uma das instituições que melhor representa o social e, portanto, como tal, caracteriza-se por abrigar culturas que se implicam e dão cotidianamente "cor" ao trabalho dos professores. Nesse contexto, as produções de conhecimento são variadas, incluindo aprender a planejar o trabalho, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem se ater à mera reprodução tão-somente. Assim, elaboram a aula, sua efetiva criação. A aula é um trabalho cuja base é a linguagem, pelo qual os professores e estudantes estabelecem relações, com base em subjetividades e historicidades. O trabalho de produzir a aula, cuja responsabilidade é do professor, entendido como trabalhador, inicia a partir dos saberes dos sujeitos envolvidos, que são organizados, problematizados e elaborados sob a forma de conhecimentos. Enfim, a aula é um tempo e é um espaço para o diálogo entre sujeitos, entre saberes, oportunizando superar a transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilitados.

Assim, o trabalho dos professores é essencialmente um trabalho pedagógico. E, nessa compreensão, retoma-se Kuenzer (2002), que descreve o trabalho pedagógico como sendo "[...] conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem

nas relações produtivas e sociais" (p. 82). Porém, imerso em condições capitalistas, constitui-se, também, em um modo de os professores garantirem suas condições de existência (KUENZER, 2002, p. 82). Nesse sentido, a autora pondera que a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, pode acabar sendo "[...] o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo". (KUENZER, 2002, p. 82) O disciplinamento, nesse viés de compreensão, implica uma "[...] transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível" (KUENZER, 2002, p. 82), em acordo com as demandas e "[...] necessidades de valorização do capital" (KUENZER, 2002, p. 82). Essa configuração tem na chamada pedagogia das competências um dos seus representantes mais legítimos, enfatizando a responsabilização dos sujeitos, exclusivamente, por suas condições de empregabilidade. Pedagogia das competências é uma expressão referida a partir da obra de Marise Ramos (2001) para caracterizar, segundo essa autora, uma organização do processo educacional que considera "em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações" (RAMOS, 2001, p. 221). É um modo de organizar a Educação que objetiva garantir mais trabalhadores "qualificados" para o "mercado de trabalho". Do mesmo modo, empregabilidade, para fins deste texto, é entendida como sendo um processo de atribuir a cada sujeito individualmente a responsabilidade por estar ou não em condições de ingresso no mundo do trabalho, mediante "competências e habilidades", as quais são desenvolvidas continuamente, sobretudo, a partir de cursos, treinamentos e atualizações.

Ainda sobre os temas gestão educacional e o trabalho, pode-se afirmar que no vocábulo gestão estão implicitados os sentidos relativos aos aspectos da produção do conhecimento e transformação em real dos

discursos que sustentam as políticas públicas. No trabalho dos professores, implicam-se todos os aspectos que constituem os tempos e os espaços de produção do conhecimento na escola. Esse lugar social do professor em um contexto de gestão educacional, como quem é autor de seu trabalho, é necessário para repensar-se a escola. Enquanto os professores estiverem sendo vistos como executores tão-somente, continuar-se-á encontrando quadros de desânimo, desistência e altíssimos graus de resistência a propostas, evitando-se, talvez, que o trabalho dos professores contribua para uma escola mais eficaz em seu fazer e mais harmônica na concretude de sua proposta pedagógica. De maneira peculiar, uma das professoras sintetiza esse bem-estar gerado pela inclusão do trabalho dos professores em um ambiente de gestão democrática da educação na escola:

> *E a gente tem observado que há uma gestão democrática e que ela não é feita somente pela direção e para a direção. É feita para a comunidade escolar, visa ao bem da comunidade escolar e busca isso. Da seguinte forma isso acontece: no trabalho com os professores, no trabalho com os pais, no trabalho com os alunos, é visto o que é melhor para comunidade escolar. Isso é muito importante para que nos sintamos satisfeitos em estar trabalhando. Eu gosto muito de estar aqui, de trabalhar aqui com este pessoal*. (PROFESSORA MAR).

Observou-se que todos os participantes afirmaram, durante as entrevistas, haver evidências de gestão democrática em suas escolas, porém há outro aspecto comum nos discursos: suas concepções denotam participarem nos espaços de discussão da escola, mas seu trabalho é descrito como individualizado, cada um fazendo, a seu modo, o que julga como certo e melhor. Se, por um lado, acreditam na participação em todos os tempos da escola, por outro, descrevem-se como sujeitos isolados na produção da aula, que é a centralidade de seu trabalho. Alguns trechos dos discursos destacam: "*Na aula, faço como acredito*" (PROFESSORA NI). Como se pode caracterizar essa participação? Basicamente, trata-se de uma participação descompromissada, portanto, não é, necessariamente, autônoma, pois a autonomia implica comprometer-se.

Uma das entrevistadas, a Professora NE comentou que, apesar de apreciar os espaços de discussão em que podia expor suas opiniões, nem sempre isso tinha resultados, porque "*às vezes, a gente se chateia*

também com todo um sistema que não funciona" (PROFESSORA NE). Ou seja, essa Professora apresenta um argumento interessante, por vezes, considerado óbvio, de que não basta haver um espaço de participação e discussão se as contribuições e preocupações dos sujeitos envolvidos não são consideradas. As decisões locais têm pouco valor quando a instituição é controlada e exigida por um sistema central e, para atender à exigência, sonega as vontades e desejos dos sujeitos.

Com relação a esse ponto, cabe recorrer a Lück (2006), quando se refere ao processo de descentralização, muitas vezes, realizado equivocadamente e ocasionando apenas a desconcentração. No intuito de esclarecer, a autora afirma que "[...] intenções claras de descentralização, em sua origem, na sua aplicação não passam de esforços de desconcentração, tendo em vista o hábito arcaico de obediência como forma de transferência de responsabilidade pessoal" (p. 55). Isso porque esse elemento é entendido, por vezes, como deslocamento do processo decisório, em vez de envolver uma ação dinâmica, resultando na mudança das relações entre escola e sistema, característica da descentralização. Desconcentração, como o próprio termo designa, é o contrário de concentração. Na gestão democrática, há que se concentrar esforços, interesses e desejos. Descentralizar certamente é necessário na gestão democrática, para que não imperem esforços, interesses e desejos de uns sujeitos em relação a outros. Com isso, reitera-se, então, a complexidade de efetivação da gestão democrática. Vários fatores e setores estão envolvidos e, se não houver articulação entre eles, o objetivo de produzir educação com qualidade social dificilmente será alcançado.

Entre as reflexões produzidas na análise dos discursos dos entrevistados, surgiram questionamentos a respeito do tipo de democratização que vem sendo implantada nas escolas. Será que é possível chamar de democrático "*um sistema que não funciona*", conforme descreveu a Professora NE? O que é participação democrática? É um espaço de discussão apenas? Não seria isso uma consequência da política neoliberal que faz com que a responsabilidade da exclusão recaia sobre o próprio sujeito? O neoliberalismo é a versão atualizada do liberalismo que foi a base sobre a qual se erigiu a sociedade capitalista, porém

adequado a esses tempos nos quais se fala em reestruturação produtiva, acumulação flexível e suas consequências, sobretudo, sobre o emprego e o trabalho. Fazendo um balanço provisório do neoliberalismo, Anderson (1998) sustenta: "Economicamente o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas" (p. 23).

No atual estágio do capitalismo, de características neoliberais, há ênfase na empregabilidade do sujeito, na sua responsabilidade por suas competências, se não as desenvolve, não pertence ao "mercado de trabalho". Esse discurso revela um individualismo, cuja intencionalidade mais evidente é garantir a expansão sem limites do capital à custa da exploração desmedida dos sujeitos-trabalhadores.

Outro recorte do discurso da Professora DI, bastante significativo em relação à "gestão democrática", que ela afirma haver em sua escola, é: "*A gente leva as coisas e não vem, fica lá. A gente leva somente, mas não vem resposta, né?*". E como consequência desses esforços de participação, de ser ouvida, ela conclui: "*Na verdade a gente é morta pelo cansaço*" (PROFESSORA DI). Novamente, reforça-se o questionamento anteriormente apresentado: isto não seria uma forma de exclusão, somente disfarçada por confluências discursivas? Uma forma de exclusão com uma ideia de "participação"? Um modo de culpabilizar o sujeito, afinal de contas, foi ele que desistiu? De fato, sabe-se que o neoliberalismo prioriza o mercado e o capital de tal forma que bloqueia a capacidade coletiva de resolver os problemas. Leva as pessoas a uma situação de fatalismo, pois se pensa que não há outras possibilidades que independe da vontade de seres humanos e governantes, é o "sistema" (esse ente presente no discurso cotidiano como sendo onipresente). Nesse contexto, também os professores percebem seu trabalho oscilar entre os discursos que compelem à vivência democrática

e ao adiamento da resposta aos encaminhamentos que fazem no contexto escolar. Vai-se produzindo um desencantamento. Como "re-encantar-se" novamente com seu trabalho, se parece não haver lugar, na escola, para se representar como trabalhador? Uma das entrevistadas, a Professora SE, revela: "*[...] às vezes, a gente trabalha se sentindo muito sozinha*". E, logo, busca uma alternativa, destacando o "re-encantamento" possível por meio da interação com os outros, na formação de grupos de resistência à pressão que o contexto social exerce sobre a escola: "*[...] pelo menos a gente pode dialogar, a gente pode conversar, se encontrar*" (PROFESSORA SE).

3 O trabalho dos professores nos contextos de gestão escolar democrática, segundo seus próprios discursos

Observou-se uma dificuldade de os professores entrevistados durante a pesquisa evidenciarem sentidos de si como trabalhadores ou mesmo caracterizarem seu trabalho discursivamente. Um indicador explicativo para essa dificuldade pode ser pelo fato de, cotidianamente, os professores "apenas trabalharem" (destaca-se aqui o sentido mais nefasto do trabalho), reduzido ao mero cumprindo cargas horárias, ações burocráticas, exigências sem o tempo de parar para pensar sobre si e sobre o trabalho que realizam.

A análise dos discursos revelou várias e diferenciadas compreensões do trabalho dos professores no contexto escolar. Passar-se-á a apresentá-las, organizadas por blocos de sentidos, elaborados pelo processo de categorização, com base na obra de Bardin (2011).

Como um discurso naturalizado, os professores descrevem-se como aqueles que têm a obrigação de moralizar, "ensinar" valores, enfim, garantir que a formação dos sujeitos. O termo "formação" é aplicado discursivamente de modo bastante ambíguo, gerando compreensões até contraditórias entre si: como possibilidade de vir-a-ser, como formatação e como possibilidade de incluir socialmente. A justificativa para tais argumentos é exemplificada a partir do discurso da Professora Ge: "*[...] eu acho que esse é o papel de mais responsabilidade até porque forma o ser humano*". A responsabilidade, para os professores, diz respeito a agir em um espaço, o de "formação" que é mais complexo e valoroso do que produzir

conhecimento: "*[...] porque o conhecimento é muitíssimo importante, mas o conhecimento tu adquires hoje até pela Internet e a formação de valores tem que ter um adulto bem comprometido ali*" (PROFESSORA DRI). "*Esses adultos, os professores, têm esse trabalho que é o de 'passar' o que é certo, o que ele acha, o que a sociedade considera como certo, eu acho que é isso*" (PROFESSORA GE). Interessante, porque os professores parecem encontrar nesse trabalho, o de "formação", um modo de se justificarem como professores: "*Às vezes, as crianças vêm com valores bem deturpados, de uma realidade bem diferente e é aqui que a gente tem que dar esse tom diferenciado do que realmente seria um valor moral, ético...*" (PROFESSORA SU). Desse modo, os professores se justificam em seu trabalho: como "formadores", que é, em vários trechos de seus discursos, entendido com sinônimo de moralizadores.

O outro lado da "formação" como trabalho dos professores é relativa à inserção no mundo do trabalho, garantindo "*suporte para o ser humano se inserir no mundo do trabalho, não é só o trabalho com o conhecimento científico, é o conhecimento que vem junto sobre si próprio e que é de extrema importância*" (PROFESSORA AN). Essa é uma responsabilização muito recorrente: aos professores cabe "formar" o trabalhador, de modo que este possa se inserir no trabalho. No entanto, há certa perversidade nesse objetivo, na medida em que se responsabiliza os professores sim, mas se responsabiliza igualmente os sujeitos-estudantes que, se não se "formarem" para o trabalho, não estarão em condições de emprego, e, portanto, de cidadania, ou seja, de participar concretamente no social.

Não raramente, os discursos dos professores entrevistados caracterizaram o trabalho dos professores, de modo a "enfeitá-lo", atribuindo-lhe características que o tornam mais atraente e intenso do que normalmente parece ser. Se os discursos vêm antes e configuram o real, então, esses discursos pareciam propor essa configuração: criar o real a partir do dito. Nesses casos, foram encontradas generalizações reveladoras de um desejo submerso de ir além do real: "*Então, o meu trabalho, eu acho, que é assim: é preventivo, é educativo, é para tudo*" (PROFESSORA SAN).

Outra face desse discurso, denominado de "enfeitado", é quando os professores, para valorizarem discursivamente seu trabalho, precisam minimizar os estudantes. Os professores ao realizarem seu trabalho,

compreendem-no como extremamente oportuno e coeso com o que é demandado. Porém, os estudantes não correspondem ao investimento de trabalho feito pelos professores:

> O professor vai transmitir, passar um pouquinho daquilo que ele sabe para o aluno. Sim, porque é pouquinho e eles não querem saber muito. Infelizmente, é isto e, consequentemente, cada vez a gente diminui mais a qualidade. Tu reduzes mais, torna mais simplificado. É o que está acontecendo. Então, quando tu recebes os alunos que não têm o mínimo da base de séries anteriores, eu até não falo nada (PROFESSORA SAL).

Há ainda os discursos que apresentam o trabalho desprovido de qualquer "enfeite", o trabalho técnico, a produção em si, visando a resultados. Ao discursivar seu trabalho assim, os professores afirmam que é "*transmitir os conhecimentos e verificar o resultado. Verificar se o aluno está realmente aprendendo e essa aprendizagem vai servir pra alguma coisa pro futuro dele*" (PROFESSORA SON). Desse modo caracterizado, o trabalho se esgota em si, objetifica-se e, portanto, torna-se um fazer imerso no contexto do cumprimento de tarefas, como se a produção do conhecimento acontecesse sem um lastro de subjetividades que se conflituam e, por isso, contribuem ou não para a efetividade da aula.

E, como se poderia esperar, em um contexto social marcado pela influência de concepções que apelam para o sacerdócio e a vocação no trabalho dos professores[4], muitos discursos exaltaram o trabalho dos professores de modo até romântico, resgatando características que o associam a dons e vocações inatas para tal trabalho. Exemplifica-se: "*Mas é um trabalho assim... maravilhoso, que eu acho... que só tendo um dom, é maravilhoso*." (PROFESSORA ZI). Tais discursos podem contribuir para uma percepção tão-somente romantizada da educação, do trabalho dos professores e dos próprios trabalhadores, explicando-os como dons, missão ou cumprimento de uma doação ao bem-estar social, descolando-os de suas condições materiais e histórico-sociais de busca pela transformação dos efeitos desumanos de uma sociedade capitalista no atual estágio neoliberal em que se encontra.

4 Em projetos de pesquisa anteriores, estudou-se a vocação como característica marcante nos discursos de professores ao discursivisar em seu trabalho na escola, denotando marcas também de uma influência do catolicismo na elaboração de tais discursos (FERREIRA, 2006).

Considerações finais

A análise dos discursos dos professores entrevistados revelou que as concepções centram-se em uma mesma questão a partir da qual estabelecem uma relação entre gestão democrática da educação e seu trabalho na escola. Existe o espaço e o tempo para opinar, discutir, falar dos problemas, votar como se estivessem escolhendo, mas assim que os professores voltam para sala de aula se sentem sós, cada um faz por si mesmo o que acha certo e melhor. Nesse modo de entendimento, modificam-se as concepções outrora discutidas a partir das obras de autores sobre gestão: a participação é no coletivo, a autonomia acontece na produção do seu trabalho sem vinculá-lo a um processo de síntese coletivo.

Parece evidenciar-se, então, certa contradição. São criadas inúmeras expectativas em torno da promessa de gestão democrática como espaço de participação, mas que, conforme vai se desenvolvendo, as pessoas vão sendo "mortas pelo cansaço", como afirmou, enfaticamente, Suzi, uma das professoras entrevistadas.

De qualquer modo, além de pertinente, é necessária a discussão e reflexão sobre a gestão democrática e sobre o tipo de democracia que a sociedade brasileira vivencia atualmente. Porém, com o cuidado de não ser também "morto pelo cansaço". Ao contrário, a democratização da gestão precisa compelir os professores a realizarem seu trabalho com qualidade social, produzirem conhecimento em aula, a partir da aula, pensada coletivamente, como projeto pedagógico de escola. Assim, conseguindo se representar em seu trabalho, cada um dos professores e todos na escola podem se "re-encantar" com a educação. "Re-encantamento" que a Professora Ta expressa em seu discurso: "*Eu chego aqui e eu não me lembro se eu tinha algum outro problema... a gente somente não lembra quando a gente está feliz onde está e com as pessoas com quem está, né? Então me sinto bem em estar aqui*".

A vivência da gestão compartilhada, com características democráticas, exige o enfrentamento dos conflitos, da constituição de espaços de resistências, o desvelamento das relações de poderes e, sobretudo, a circulação da palavra. Para tanto, uma das mais exigentes atividades do gestor ou da equipe gestora é acolher as diferenças, promover o diálogo, não se omitir. Estas são condições para a gestão democrática, sem as quais ficam impossibilitadas a convivência e a coletividade, a elaboração

de um projeto educacional comprometido e visando à transformação social, estas características básicas para que se configurem projetos em educação marcados pela qualidade real, não aquela superficial e inclusa nas perspectivas neoliberais, à qual se denomina genericamente de qualidade total. É desse modo que se pode superar as características de muitas gestões em educação assentadas no corporativismo, na competitividade, no impedimento do diálogo problematizador. Pensa-se nessas perspectivas como encaminhamento de um desejo, talvez em conjunto com milhares de outros professores: um real e evidente lugar social da escola. Real porque fruto de uma análise daquela cultura, daquele grupo social; real, porque efetivamente produzido por aquela comunidade educacional.

Em suma, a organização do sistema educacional e da escola está diretamente ligada à qualidade da Educação, por isso se tem pensado e discutido formas para compatibilizar essa organização com o trabalho dos professores. Por isso, também, pensar em qualidade sim, mas com sentido ampliado, como característica gerada a partir do trabalho dos professores, na condição de sujeitos que produzem a aula, e, nela, acontece a produção do conhecimento sua e dos estudantes, de modo efetivamente autônomo, porque assim foi planejada e é sustentada com a participação de todos os sujeitos da escola.

A gestão democrática se apresenta, nesse contexto, então, como a opção mais adequada para a escola, pois se constitui como uma estratégia para práticas democráticas em que haja o engajamento do todos. No entanto, a gestão educacional democrática na escola, por vezes, funciona ambiguamente, caso deixe de contemplar qualquer uma de suas dimensões, ocasionando exclusão implícita. Esse projeto político e social somente será possível ser desenvolvido quando todos e cada um assumir seus direitos e responsabilidades, quando se compreender a lógica da efetiva democracia e se lutar efetivamente pela inclusão de todos e pelo bem comum.

Estas são questões que surgiram no decorrer da pesquisa, dando forma às reflexões e motivando a continuar analisando o material produzido pela investigação, buscando compreender, para além do que parece ser ou do que deveria ser, do dito pelos professores ou do que se pode entender nos intertextos, afinal os discursos revelam o lugar social que os sujeitos ocupam na escola, como trabalhadores.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. *Pos-neoliberalismo*: as políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998. p. 09-23.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições 70, 2011.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1996.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista* – categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

FERREIRA, L. S. *Profissionalidade, trabalho e educação no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE,J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÖWY, M. *Ideologias e ciências sociais* – elementos para uma análise marxista. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. *Gestão escolar democrática*: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005.

LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). *Política e gestão da educação*: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em Educação*: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

WOOD, E. M. O que é (anti) capitalismo? *Crítica Marxista*, Rio de Janeiro, Editora Revan, p. 37-50, 2006.

Recebido em 09/01/2015
Aprovado em 18/12/2015