

# 1 Apresentação

## 1.1 O ponto de vista pessoal

Na trajetória de minha vida profissional, seja como professor, seja como gestor escolar, alguns elementos sobressaíam freqüentemente das experiências. Durante algum tempo, reduzi esses elementos à afirmação de que caminhávamos na direção do século XXI, com práticas escolares do século XIX<sup>1</sup>.

Esta maneira de olhar a escola fazia-se acompanhar de uma perspectiva que evidenciava a centralidade do professor nos processos escolares.

Assim, olhando a escola por dentro, percorri diversas etapas que iam desde achar que tudo é culpa do professor até o outro extremo de considerar que as estruturas de poder que caracterizam o espaço institucional tinham toda a responsabilidade pelos problemas e, de certo modo, constituíam o impedimento para a emergência de novas práticas. Olhando-a por fora, enxerguei desde seus mecanismos de reprodução das desigualdades sociais até suas fantasiosas possibilidades de responsabilizar-se pela superação dessas mesmas diferenças, tendo o professor como principal agente, tanto de uma coisa quanto de outra.

Em cada uma dessas etapas, o lugar de onde olhava determinava um ponto de vista<sup>2</sup> e levava-me a buscar fundamentos para confirmar, refutar ou aprofundar essas posições, o que acabou por me colocar em contato com representantes de diversas tendências do pensamento acerca da escola, da sua relação com a sociedade e do professor como artífice de suas práticas.

Mills (1965:211-212.) propõe que o intelectual *deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente, [pois] como cientista social, ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e*

---

<sup>1</sup> Parafrazeando Canclini (1999:53): “Poderíamos dizer que no momento em que estamos a ponto de sair do século XX as sociedades se reorganizam para fazer-nos consumidores do século XXI e, como cidadãos, levar-nos de volta para o século XVIII”.

<sup>2</sup> Cf. Leonardo Boff, in *O Caminhar da Igreja com os Oprimidos: do vale de lágrimas à terra prometida*: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

*prova de suas reflexões (...)*. Grifei a palavra *aprender*, para destacar o modo proposto por Mills para amadurecer permanentemente esse modo de se utilizar as próprias experiências no trabalho intelectual: desenvolvendo, ao mesmo tempo, a confiança e o ceticismo em relação a elas.

Assim, não escapo da identidade entre sujeito e objeto, característica das Ciências Sociais, que imbrica e compromete solidariamente o pesquisador, nos termos colocados por Minayo (1994:14). Dizendo melhor, procuro incorporar a realidade pesquisada e o conhecimento que se vai produzindo nessa incorporação, aprendendo permanentemente a lidar com ela, de modo a não tentar fazer de conta que ela não interfere (VELHO, 2002:18).

Estas breves informações sobre minhas posições pessoais enquanto pesquisador têm por objetivo favorecer a compreensão do modo como elegi e analisei o que é aqui apresentado, na medida em que o fiz como especial interessado no problema estudado, ao mesmo tempo em que mergulhado na realidade concreta em que ele se manifesta.

## **1.2 As motivações**

Por ocasião do Mestrado na PUC-Rio, pesquisei o que entendia ser uma das novas facetas da atuação política dos adolescentes e jovens: o Protagonismo Juvenil.

Dentre os resultados do trabalho de pesquisa<sup>3</sup>, dois aspectos se destacaram: o papel da escola e a construção de narrativas de vida dos alunos a partir da sua inserção em experiências de protagonismo juvenil.

Sobre o papel da escola, destaquei a importância de que esta encontrasse formas de possibilitar ao aluno o enfrentamento com as múltiplas experiências de fragmentação da sociedade pós-moderna. Tais experiências, no caso dos jovens, revelavam-se, naquela ocasião, como sendo *de curta duração, próprias de um entrar e sair de “redes” nas quais se movem os sujeitos (...)*. *Se, por um lado, a “rede” permite uma enriquecedora diversidade de experiências, por outro traz*

---

<sup>3</sup> **MOTTA**, Artur Guilherme Carvalho da; CANDAU, Vera Maria Ferrão.; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Protagonismo juvenil no ensino médio. 2002. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

*em si o risco de que se perca a narrativa de vida, na medida em que as vivências não estejam de algum modo relacionadas, constituindo algum sentido.*

O segundo aspecto que se destacou na pesquisa referia-se, também, ao papel da escola: tornar-se espaço favorecedor da construção de narrativas de vida, mas não apenas vida como biografia, e sim, vida como projeto<sup>4</sup>. Naquele momento, afirmei ser inegável o valor da história de vida dos professores citados, como elemento favorecedor da construção de narrativa de vida por parte dos alunos. Esta história de vida tinha uma característica de linearidade, de seqüência temporal de fatos que se ligavam constituindo uma narrativa bastante nítida. Neste sentido, diferenciava-se das experiências de fragmentação vivenciadas pelos alunos, cujas histórias de vida se constituíam a partir de pontos nodais das redes nas quais eles se movem. Mas a presença de elementos como utopia, esperança, projeto, fé, solidariedade e compromisso, na história de vida dos professores, era um elemento motivador dos alunos entrevistados para que assumissem os lugares e os papéis que assumiram, em termos de protagonismo juvenil.

Como o trabalho de pesquisa, além de oferecer respostas, deve suscitar perguntas e reflexões, os resultados do trabalho desenvolvido no Mestrado terminaram por levantar questões que vieram a interferir nas definições relativas ao Doutorado e, conseqüentemente, no trabalho ora apresentado.

As primeiras reflexões partiram do perfil dos professores apontados pelos alunos como aqueles em quem perceberam os elementos motivadores citados. Tratava-se de pessoas envolvidas (por razões de diversas naturezas) com projetos sociais. Eram pessoas vinculadas, formalmente ou por simpatia, a partidos políticos considerados *de esquerda*. Alguns haviam sofrido em sua vida, ou na de pessoas próximas, as conseqüências da perseguição política imposta pela ditadura militar que vigorou no Brasil, de 1964 a 1984.

Ao mesmo tempo que seu passado trazia estas marcas, eram professores com quem os alunos se identificavam, também, pelas práticas presentes. Estas como que atualizavam naquele momento e contextualizavam no espaço escolar o

---

<sup>4</sup> Segundo Velho (1988:100-101), *carreira, biografia e trajetória constituem noções que fazem sentido a partir da eleição lenta e progressiva que transforma o indivíduo em valor básico da sociedade ocidental moderna. (...) É indivíduo-sujeito aquele que faz projetos. A consciência e valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos.*

caráter contestatório da sua história de vida, através de suas práticas docentes, compreendidas aqui no sentido posto por Tardif (ver página 27).

Tais reflexões começaram por questionar as possibilidades de que estas histórias de vida dos professores pudessem continuar influenciando seus alunos, na medida em que a cultura na qual esses alunos estão imersos aprofunda, cada vez mais, o aspecto fragmentador e individualista das experiências. Haveria um ponto de inflexão desta curva de influência, se assim pudéssemos representá-la? Professores que trocam com os alunos experiências desta natureza não estariam correndo o risco de serem vistos como *utópicos*, no sentido pejorativo, muitas vezes atribuído a esta palavra pelo senso comum?

Além do questionamento das possibilidades formadoras da narrativa de vida dos professores, vinha um conjunto de questões ligadas ao fato de estarem eles mergulhados no mesmo *caldo cultural* que os alunos. Teriam os professores perdido, também eles, suas possibilidades de narrar a vida como projeto? Os professores mais jovens, nascidos e educados num contexto sociocultural semelhante ao dos alunos, teriam, ainda, alguma possibilidade narrativa a compartilhar com eles?

Por fim, como a escola é o espaço onde professores e alunos vivenciam seus sentimentos e desejos, surgiram as reflexões acerca do papel institucional escolar. Que possibilidades teria a escola, de constituir-se enquanto espaço de construção de narrativas de vida para alunos e professores? Existiriam mecanismos e/ou estruturas pedagógicas capazes de favorecer essa construção? Que impedimentos se interporiam? Seriam possíveis parcerias com outras instituições para isso?

O estudo dos temas ligados a cada uma destas e de outras questões conduziu a um conjunto de afirmações que constituem como que o *material bruto* do qual foi retirada a tese central deste trabalho.

Sobre o primeiro conjunto de questões, podemos afirmar a pertinência do pensamento utópico. Segundo Jacoby (2001:15-47), foram muitos os pensadores que se dedicaram a discutir o fim das utopias, ao longo do século XX. Já em 1946, Camus afirmava que *nossa época assinala o fim das ideologias, ou seja, de utopias absolutas que na realidade se destroem*. Fukuyama, em 1989, vai anunciar, até mesmo, o fim da história:

*O fim da história será algo muito triste. A busca do reconhecimento, a disposição de arriscar a própria vida por uma meta abstrata, a luta ideológica planetária que exigia audácia, coragem, imaginação e idealismo será substituída pelo cálculo econômico, o interminável empenho para solucionar problemas técnicos, ambientais e a satisfação de exigências sofisticadas de consumo.*

Ramonet (2000)<sup>5</sup>, por sua vez, vai além da idéia de que a utopia é pertinente, chegando a afirmá-la como *necessária: para inúmeras pessoas, a idéia ultraliberal de que o Ocidente está suficientemente amadurecido para viver em condições de liberdade absoluta é tão utópica – assim como dogmática - quanto a ambição revolucionária da igualdade absoluta. Expressam a necessidade de uma outra utopia. E o que seria esta outra utopia?*

Para Jacoby (2001:12),

*a crença de que o futuro pode superar fundamentalmente o presente. Refiro-me à idéia de que a textura vindoura da vida, do trabalho e mesmo do amor pode assemelhar-se muito pouco à que hoje nos é familiar. Tenho em mente a noção de que a história contém possibilidades de liberdade e prazer ainda inexploradas.*

Este novo pensamento utópico, porém, precisa ser compreendido em seus diversos aspectos, especialmente o político. Enquanto até os anos 1980, para a maioria dos cidadãos, os partidos políticos apareciam como o espaço da ação coletiva, o que se observa hoje é que a atuação política passa por associações ligadas aos mais diversos interesses, ainda que sem excluir os seus modelos mais tradicionais, como os partidos e sindicatos.

Para Ramonet (2000), uma das *equações a serem superadas para restaurar a política* é a convergência das associações e partidos, de modo que as primeiras ajudem a preencher as lacunas dos partidos e estes auxiliem as associações a se tornarem mais democráticas e menos sujeitas a serem manipuladas como simples grupos de pressão ligados a interesses nem sempre coletivos.

---

<sup>5</sup> RAMONET, IGNACIO. A Necessidade da Utopia. Tradução de artigo do Le Monde Diplomatique, publicada no Jornal do Brasil de 19 de novembro de 2000

Em síntese, reafirmamos a importância de que, na relação pedagógica, transpareça uma tal narrativa de vida do professor, que ela se torne motivadora para que também o aluno busque construir o seu projeto de vida e de história. A educação na contemporaneidade aponta para uma dimensão subjetiva (“pleno desenvolvimento do aluno”), uma dimensão de convivência de alcance sócio-político (“preparo para o exercício da cidadania”) e uma dimensão de preparação para o mundo do trabalho. Ainda que estes fins possam ser questionados, sob determinados aspectos (sua vinculação a órgãos hegemônicos como o FMI, o Banco Mundial e a UNESCO, por exemplo), entendemos que o melhor modo de criticá-los é através da análise da perspectiva sob a qual estes fins são compreendidos e postos em prática. Como isto será feito neste trabalho, também no que se refere ao conceito de gestão, fazemos o presente apontamento, mas sugerimos que o leitor retome estas questões, por ocasião da leitura do Capítulo 4.

Assim, para que atenda aos fins da educação na contemporaneidade, este projeto e esta história de vida não se esgotam numa perspectiva individual e personalista, mas se completam na perspectiva da convivência com os projetos e histórias de vida de outros sujeitos. Um dos elementos que limitam esta possibilidade é o fato de o professor estar submetido às mesmas condições sócio-culturais que geram a apatia política e a perda das utopias que os adultos costumam enxergar nos jovens. Isto nos remete ao nosso segundo conjunto de reflexões.

Para Hargreaves (1998:12), avaliar com precisão as possibilidades e limites dos professores é algo que só se torna possível se compreendemos seus desejos (tanto no sentido da transformação quanto do conservadorismo), assim como as condições que produzem, reforçam ou enfraquecem tais desejos. E tanto os desejos quanto as condições ultrapassam os limites da educação, o que nos obriga a analisá-los à luz de um referencial mais amplo, capaz de operar *na transição sócio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade* (op. cit. 27).

A chamada condição pós-moderna trouxe para o centro do processo de personalização a realização pessoal e o respeito à singularidade subjetiva, em tais níveis que *o ideal moderno de subordinação do indivíduo a regras racionais coletivas foi pulverizado*. Esta centralidade do indivíduo se faz acompanhar de uma tal valorização das experiências imediatas do presente que *a confiança e a fé*

*no futuro se dissolvem. A redução do investimento nas questões coletivas, porém, não se traduz somente numa auto-absorção hedonista, mas também na necessidade de se reagrupar com seres idênticos, não só para se tornar útil e exigir novos direitos como também para se libertar, para organizar os problemas íntimos por meio do contato, do vivido, do discurso na primeira pessoa: a vida associativa, instrumento psicológico (LIPOVETSKY, 2005:XV-XXIV).*

Velho (2002:86-89) aponta, na relação entre a individualidade e a política, um conjunto de valores onde sobressai o intimismo da vinculação a um grupo particular: *o aperfeiçoamento individual (...) atualiza-se na constituição de uma rede social, de um grupo de pessoas que têm marca própria de distinção que, na sua visão, os diferenciam significativamente de outros contemporâneos. É a maneira que encontram de inserir-se no mundo, de participar socialmente.*

Hargreaves (1998:75) destaca o fato de que esta condição pós-moderna interfere e interferirá no ambiente e no trabalho das escolas, *à medida que uma geração de professores que cresceu habituada à incerteza na sua vida pessoal e profissional for ocupando posições de influência nas escolas, nos sistemas educativos e – por último, mas não menos importante – nos sindicatos de professores.* Um dos sinais apontados por este autor (op. cit.:291) é que alguns sindicatos e associações docentes começam a se distanciar de antigas formas de negociação e fórmulas de intermediação de contratos coletivos de trabalho, numa tendência a *estabelecer categorias novas e mais flexíveis de promoção e de desenvolvimento da carreira que oferecem um maior poder discricionário a cada escola em particular, em termos do modo como esta define determinadas trajetórias e categorias de carreira.*

Como se vê, o primeiro e o segundo conjunto de reflexões a que nos referimos permitem afirmar que as condições sociais contemporâneas, caracterizadas por uma centralidade do individualismo e por uma perda das questões coletivas e utópicas, pode constituir-se num entrave para que o professor construa uma narrativa de vida tal, que seja capaz de mobilizar o aluno na elaboração da sua própria história. Entretanto, o fato deste individualismo manifestar sua atenção aos individualismos que lhe são idênticos, na forma do associativismo, pode se constituir no espaço de construção de uma nova forma de manifestação política. Esta, em lugar de criticar as limitações que excluem mutuamente o associativismo e os modos tradicionais de fazer política, busca os

princípios de bem comum que vinculam uns e outros. Nesta tarefa, a escola da contemporaneidade se apresenta como espaço e tempo com possibilidades de realizar esta vinculação, o que nos remete ao terceiro e último conjunto de reflexões.

A percepção da escola enquanto local de construção de narrativas de vida remete-nos a uma relação entre a ordem temporal e a ordem espacial. Segundo Viñao Frago (1998), a educação, como toda atividade humana, exige um tempo e um espaço determinados, o que faz com que estes dois elementos sejam básicos, diria até que constitutivos, da atividade educativa. Obviamente que sem a pretensão de uma retomada da experiência pré-moderna, autores contemporâneos propõem o estabelecimento de novos vínculos entre o espaço e o tempo:

*Às vezes, acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços da estabilidade do ser. (...) Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. O espaço serve para isso (...). A memória não registra a duração concreta. Localizar uma recordação no tempo não é uma preocupação do biógrafo e quase corresponde exclusivamente a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para comunicar aos outros. Mais urgente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços de nossa intimidade. (BACHELARD, 1978:202-203).*

Esta importância que alguns momentos assumem, em comparação com outros, resulta da transformação do espaço em lugar: *o conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares* (VIÑAO-FRAGO, 1998:63). O espaço, do ponto de vista da objetividade, não existe ou não conta, na medida em que o indivíduo e os grupos nos quais se inclui, ao atribuírem significados vivenciais a ele, transformam-no em lugar e em território. Tomam posse dele ao deixar ali algo de si mesmos e esta posse *é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos*(op. cit. 63); ajudam, portanto, a constituir sua história.

Este vínculo exige que se lide com a ordem temporal e a ordem espacial, não como propriedades naturais dos indivíduos e dos grupos, mas como algo a ser experimentado através da cultura e, portanto, algo que pode ser aprendido. Em alguns momentos, a escola *experimenta* esta aprendizagem: o estudo do relógio e

do calendário faz parte do conteúdo de algumas disciplinas, assim como a representação e a medida dos espaços escolares se prestam ao trabalho de outras. Mas a vinculação a que nos referimos neste trabalho é de outra natureza.

Esta abordagem seria incompreensível numa sociedade tradicional que englobasse a experiência individual numa *memória socialmente significativa* (VELHO,1994:99). As narrativas e os mitos da sociedade contemporânea reforçam ideologias que, ao colocarem o indivíduo como *valor básico da sociedade ocidental moderna*, fazem com que a noção de carreira pessoal, a idéia de biografia e a própria trajetória individual tenham sentido.

Toda esta valorização da individualidade singular baseia-se *em uma memória que dá consistência à biografia* (op. cit.: 101). Esta memória, como já o dissemos, constitui-se de imagens de espaços que, por algum tempo, se tornaram lugares, a partir da vivência de experiências significativas.

Neste trabalho, o conceito de experiência se apóia nas contribuições de Dubet (1994:94-95), para quem *a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte*, ao mesmo tempo que é uma atividade cognitiva, na medida em que constrói, verifica e experimenta o real<sup>6</sup>.

Ao mesmo tempo, é a individualidade singular que permite formular e conduzir projetos, o que permite afirmar que

*O projeto e a memória associam-se e articulam-se para dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualistas, a memória e o projeto individuais são amarras fundamentais* (VELHO, 1994:101).

Como a memória se apresenta na forma de imagens fragmentadas, a descontinuidade do passado é organizada pelo projeto, que oferece o sentido e a continuidade entre aquelas imagens.

É importante considerar, ainda, que o projeto individual não é isolado, pois depende de um conjunto de fatores sociais que constituem seu campo de

---

<sup>6</sup> A Literatura pode auxiliar na compreensão deste conceito. Em Khaled (2005:32), lemos: *Éramos duas crianças que tinham aprendido a engatinhar juntas, e não havia história, etnia ou religião que pudesse alterar isso.*

possibilidades, isto é, o ambiente que viabiliza gradações variadas para sua realização. Sob este aspecto, o projeto não apenas supõe a existência de outros indivíduos, como é o *instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, individuais ou coletivos* (op. cit.:103).

Por este conjunto de afirmativas dos diversos autores, podemos considerar que uma oportunidade que se abre à escola é a de tornar esta vinculação entre o espaço e o tempo, um elemento explícito, através do estabelecimento de estruturas e mecanismos capazes de fazer emergir este modo de ler as experiências como memória e projeto.

Estes mecanismos e estruturas passam, evidentemente, por um espectro tão amplo de campos de estudo, que seria impossível torná-los tema de pesquisa. Afinal, a vinculação espaço-temporal pode ser expressa nos conteúdos, nas relações interpessoais, nas estruturas de poder, nos símbolos, nos rituais e nos gestos, enfim, em tudo o que constitui a experiência da educação escolarizada. Além disso, atinge não apenas os alunos, mas a todos os que se ligam de algum modo à comunidade escolar: professores, funcionários técnico-administrativos, diretores, pais e a vizinhança do bairro e da cidade.

### **1.3 Objetivos e encaminhamentos**

No presente estudo, fizemos uma primeira opção, que foi a de colocar o foco do nosso olhar sobre os professores. Ainda assim, continuava uma tarefa por demais abrangente, a de discutir as experiências de construção de sentido do trabalho docente em todas as suas dimensões, o que nos levou a uma segunda opção: ainda que o foco esteja diretamente sobre os professores, analisar a ação gestora que impacta o trabalho docente enquanto conjunto de experiências significativas capazes de constituir memórias que sustentam projetos.

Interessa-nos, de modo particular, estudar e discutir não apenas o *modo de fazer* através do qual os gestores atuam numa determinada realidade, mas também as estruturas e mecanismos que, por uma característica de maior objetividade, podem ser retraduzidas em outros contextos.

Assim, este trabalho tem o objetivo de *descrever e analisar, a partir de um estudo de caso numa escola da rede particular do Rio de Janeiro, que comportamentos, relações, mecanismos e estruturas de gestão favorecem aos professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, a vivência de suas práticas docentes como experiências significativas, capazes de transformar o espaço em lugar e o tempo em narrativa.*

É importante detalhar alguns aspectos deste objetivo geral, a fim de melhor compreendê-lo e contextualizá-lo.

Os verbos que apontam as ações a serem aqui executadas não são apresentados em separado, por uma razão literária ou por mero acaso, mas para que assim se traduzam duas atividades que estiveram presentes ao longo de todo o processo de pesquisa e de redação do texto. Ainda que em permanente relação, a descrição teve seus momentos de predominância ao lado de outros em que prevaleceram aspectos analíticos. Nas duas situações, houve uma intencionalidade de destacar aspectos que uma *descrição analítica* ou uma *análise descritiva* talvez não pudessem atender.

A escolha da metodologia do estudo de caso brotou de uma reflexão sobre as possibilidades de resultados que as diversas metodologias e técnicas ofereciam. Na medida em que havia uma intenção clara e explícita de, não apenas, analisar os resultados dos processos de gestão pedagógica, mas de apresentar os mecanismos e estruturas que os possibilitam e sustentam, a abordagem de ênfase qualitativa foi se revelando como a melhor escolha.

A opção por uma escola da rede particular, por sua vez, foi o modo que encontramos de eliminar certas variáveis que poderiam interferir na coleta de informações e nas análises a serem feitas. Foi importante garantir um funcionamento contínuo, situação nem sempre possível na rede pública, sujeita que estava, pelo menos naquele ano de 2005 no Rio de Janeiro, a recorrentes greves e paralisações. Por outro lado, em nome da própria aplicabilidade dos resultados da pesquisa, era importante buscar uma instituição particular cuja direção pedagógica não fosse do *dono*. Entendemos que uma equipe de gestão pedagógica profissionalizada, com suas funções desempenhadas por pessoas desvinculadas da entidade mantenedora, permitiria aproximar-nos das condições nas quais atuam muitas das equipes técnico-pedagógicas de nossas escolas. Além

disso, este tipo de (des)vinculação já é, em si mesmo, um modo de gestão a ser considerado.

A escolha do segmento de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série foi bastante influenciada por minha própria experiência pessoal. Ao longo de vários anos atuando como professor e, mais tarde, como gestor, foi possível perceber um discurso bastante comum nas escolas, segundo o qual, uma série de modos de agir dos professores e para com eles só seria possível com equipes de tempo integral na instituição. Na quase totalidade dos casos, os professores que mantêm este tipo de vinculação são as chamadas *professoras regentes* do segmento de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Os especialistas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e do Ensino Médio seriam *refratários* a qualquer trabalho mais engajado na instituição, além de resistentes às propostas de formação permanente, entre outras razões, porque precisam *passar* por várias instituições diferentes ao longo da semana, dando aulas em escolas de diversas (e, em alguns casos, até mesmo, opostas) orientações filosóficas e ideológicas, a fim de completar um salário minimamente razoável como pagamento pelo seu trabalho.

No relatório de análise do SAEB 2001 lemos que *escolas que se organizam como ambientes de aprendizagem, professores presentes e colaborativos, responsabilidade coletiva dos docentes pelos alunos e seus resultados (...) são condições para melhoria da educação* (p. 125). O parágrafo que contém este trecho termina associando todos esses fatores a um processo de formação e atualização dos professores: *Escolas que contam com professores bem-formados e em constante processo de atualização fazem diferença* (p.125), registrando, ainda, *a grande importância de programas voltados para a formação contínua dos professores, que contribuem para uma melhor capacitação dos profissionais de ensino, habilitando-os a lidarem com um aluno diferenciado que chega, agora, às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio* (p. 134).

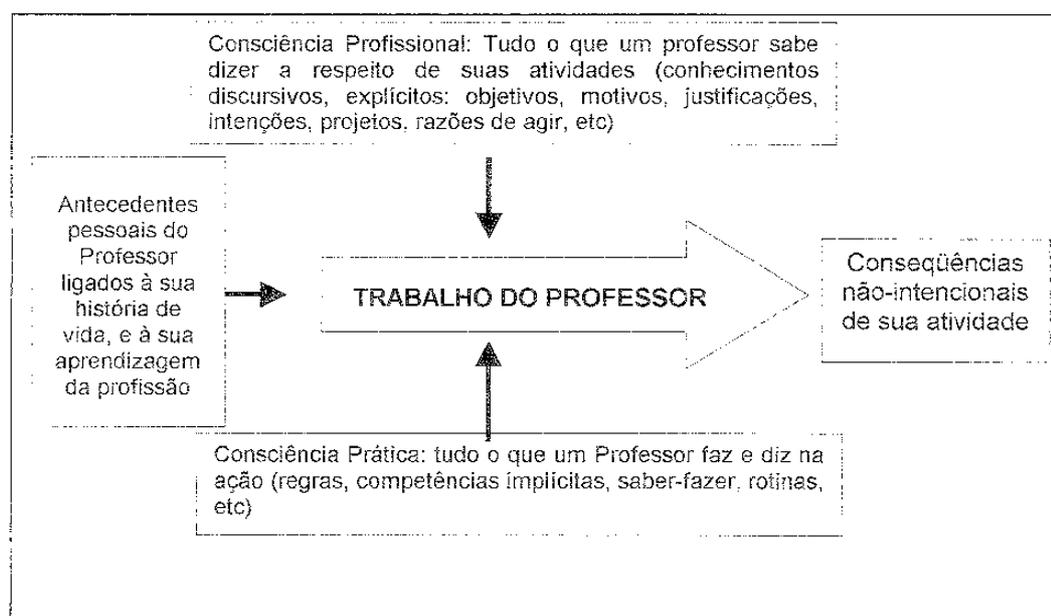
Assim, a escolha pelo grupo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série teve o objetivo de responder a este desafio de analisar, discutir e apresentar estruturas e mecanismos de gestão que podem favorecer um trabalho significativo com estes professores.

Os comportamentos, relações, mecanismos e estruturas de gestão apareceram como elementos centrais do trabalho por uma dupla razão. A primeira, de origem teórica, pois, como veremos no momento adequado, os avanços no estudo da gestão, especialmente a escolar, permitem falar de um conjunto de

habilidades técnicas que continua sendo importante, mas que não se basta mais, na medida em que se fazem necessárias, cada vez mais, as habilidades relacionais. A segunda, pelo fato de estes elementos serem os que permitem uma análise com algum distanciamento entre aquilo que é feito e as pessoas que o fazem. Embora reconhecendo que não se pode separar uma ação do sujeito que a executa, entendemos que o fato de nos determos em ações muito próprias do perfil pessoal do seu autor dificultaria boa parte da aplicabilidade dos resultados desta pesquisa a outras realidades. Para quem desejasse algo semelhante em outra instituição, a solução seria *procurar no mercado* outros profissionais com *perfis* semelhantes àqueles identificados na pesquisa, e isto se afasta sobremaneira das nossas crenças pessoais nas possibilidades dos indivíduos e grupos formarem-se e aperfeiçoarem-se contínua e permanentemente no seu trabalho e através dele.

A escolha das práticas docentes como material de análise tem a ver com a abrangência desta expressão, ao mesmo tempo que permite uma objetividade quando consideramos o grupo como um todo: permite ultrapassar visões individuais e particulares das experiências significativas.

Tardiff (2002:14) apresenta o esquema abaixo, mostrando que o trabalho do professor, além de seus antecedentes pessoais e dos fatores não-intencionais, configura-se naquilo que ele faz e naquilo que ele diz acerca do que faz:



Quadro 1 – Elementos constitutivos do trabalho do professor, segundo Tardiff.

Este trabalho não trata da gestão em seu sentido amplo, de administração empresarial, mas da gestão pedagógica, trabalho que, na maioria das escolas, é realizado por profissionais que adotam diferentes nomenclaturas para suas funções: coordenadores, supervisores e orientadores pedagógicos, psicólogos escolares, orientadores educacionais, psicopedagogos, etc. Trata-se, aqui, daquelas funções que Anísio Teixeira sintetizava, em artigo de 1961<sup>7</sup>, em ensinar, orientar e organizar (o espaço e o tempo).

A experiência significativa, por sua vez, não será qualquer experiência, mas aquela que se liga, de algum modo, às práticas docentes; portanto, aquelas que se socializam nas relações dos professores entre si, com os alunos (e, eventualmente, com suas famílias) e com os profissionais da gestão pedagógica.

Por fim, a expressão “transformar o espaço em lugar e o tempo em narrativa” é uma apropriação que fazemos dos termos usados por Viñao-Frago (1998), a partir de sua leitura dos aspectos simbólicos, do significado das formas, dos tempos e dos espaços escolares.

Transformar o espaço em “lugar” é atribuir ao espaço físico um significado particular que o marca, diferenciadamente, de outros espaços. Este processo individual, quando se estabelece coletivamente, transforma o espaço em “território”. Mas, em ambos os casos, o que importa apreender para este trabalho é a atribuição de um significado diferencial a determinados espaços.

Quanto à expressão “transformar o tempo em narrativa”, trata-se da capacidade de os professores situarem as experiências significativas vivenciadas nos espaços ressignificados como lugares e territórios, em relação às suas memórias (passado) e aos seus projetos (futuro). Em síntese, a uma busca de “sentido” quando se faz a leitura das memórias, dos fatos presentes e dos projetos futuros.

Se pudermos recorrer mais uma vez à literatura, diríamos tratar-se de descrever e analisar as contribuições da gestão para que os professores vivenciem aquelas experiências cotidianas que, segundo o olhar e o relato dos próprios professores, *fazem o tempo parar*, ao mesmo tempo que dão sentido à sua narrativa de vida, como no texto de Cony (1995:171):

---

<sup>7</sup> TEIXEIRA, ANÍSIO. O Que é Administração Escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

*Desde que recebi o embrulho e vi a letra do pai, tão inconfundível, tão dele e tão recente, o tempo deixou de funcionar. Lá fora anoiteceu, a secretária foi embora, todos foram embora, não senti fome nem pressa, acho que o pai me mandou esse embrulho para isso mesmo, para que eu abrisse espaço e ficasse pensando nele – embora eu nunca tenha deixado de pensar nele, de forma fragmentada, a partir de pequeninas coisas da minha vida e da vida dos outros. É a primeira vez, porém, que mando tudo para cima, compromissos e vontades, para curtir sua memória, essa presença física que ele me mandou, presença dele, cheiro dele, tudo dele. Nem vontade tenho de olhar o relógio. O tempo parou. Entretanto, nunca o tempo foi tanto tempo.*

#### 1.4

#### Um Cenário que Justifica e situa esta pesquisa

Entre os séculos XIX e XX, os manuais de educação moral e cívica traziam dois deveres do homem para consigo mesmo – trabalhar e ser bom. Tratava-se de um tempo cuja moral identificou-se *com uma pedagogia do trabalhador infatigável, glorificou a vitória sobre os obstáculos e o esforço sobre si como atributos indispensáveis para a liberdade e a dignidade humana* (LIPOVETSKY, 2005:97).

Esse perfil de homem, em cem anos, perdeu a sua atualidade e tornou-se anacrônico para um contexto marcado pela incerteza, pelas transformações e pela complexidade. Segundo Lipovetsky (op. cit., 103),

*os valores de autonomia individualista, o hedonismo do consumo de massa e, mais recentemente, a concorrência econômica e as novas exigências da organização do trabalho, interagiram no sentido de criar uma cultura em que o desempenho individual se acha por toda parte, enquanto os deveres em relação a si não aparecem em lugar nenhum.*

Essas transformações que se refletem sobre os indivíduos e em sua subjetividade resultam de uma ênfase na flexibilidade aplicada ao mundo do trabalho, trazendo a perda do sentido de *carreira* e outras construções de longo prazo. Recorrendo ao aspecto semântico do termo, Sennett (2001:9) diz:

*A palavra job (serviço, emprego), em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de job, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida.*

Assim, a vida como narrativa linear a partir da acumulação material e física sofre descontinuidade no novo mundo do trabalho, trazendo conseqüências na vida pessoal. A mudança ocorrida nas empresas pode ser resumida na passagem de organizações hierarquizadas, burocráticas e de estrutura piramidal para instituições mais planas, flexíveis e estruturadas em rede. Nestas, os laços sociais frouxos se refletem nas dimensões do tempo (*não há longo prazo*) com conseqüências na vida pessoal e familiar (*hedonismo individualista e descomprometido*):

*Quando o futuro parece ameaçador e incerto, resta debruçar-se sobre o presente, que não paramos de proteger, arrumar e reciclar, permanecendo em uma juventude sem fim. Ao mesmo tempo em que coloca o futuro entre parênteses, o sistema procede à desvalorização do passado, em razão de sua avidez de soltar-se das tradições e das limitações arcaicas, de instituir uma sociedade sem amarras e sem opacidade; com essa indiferença pelo tempo histórico, instala-se o narcisismo coletivo, sintoma social da crise generalizada das sociedades burguesas, incapazes de enfrentar o futuro de outro modo, a não ser com desespero. (...) Don Juan está bem morto. Elevou-se uma nova figura muito mais inquietante: Narciso, subjogado por ele mesmo em sua cápsula de vidro. (LIPOVETSKY, 2005:33;16).*

Deste modo, o tempo em que vivemos aparece sob denominações diferentes, mas se caracteriza por alguns elementos comuns. É um tempo de mudanças muito rápidas, ocorridas em velocidade nunca antes registrada na história da humanidade. Essas mudanças resultam de diversos fatores, mas um deles sobressai: o conhecimento e o modo como os homens o produzem, reproduzem e repartem. Os resultados dessas mudanças se apresentam na forma de um paradoxo: ao mesmo tempo que se produz e se conhece como nunca se produziu e se conheceu na história do ocidente, parcelas de povos e pessoas, cada vez maiores, são excluídas dos benefícios desse conhecimento e dessa produção.

Baseando-nos em DeMasi (1999), podemos afirmar que o tempo no qual vivemos todas essas transformações, ao qual denomina *Sociedade Pós-Industrial*, caracteriza-se, em primeiro lugar, por uma profunda mudança nos fatores de produção da riqueza. Enquanto na chamada *sociedade pré-industrial*, a riqueza era gerada pela posse da terra e da mão-de-obra capaz de trabalhar essa mesma terra, a sociedade industrial vai ter sua riqueza gerada pela máquina, pela matéria-prima, pela energia, pelo capital e, ainda aqui, pela mão-de-obra.

Trata-se da passagem da *primeira onda* para a *segunda onda*, nos termos colocados por Toffler (1980:24):

*Até agora a raça humana suportou duas grandes ondas de mudança, cada uma obliterando extensamente culturas ou civilizações e substituindo-as por modos de vida inconcebíveis para os que vieram antes. A Primeira Onda – a revolução agrícola – levou milhares de anos para acabar. A Segunda Onda – o acesso da civilização industrial – durou apenas uns poucos 300 anos.*

No momento em que se sobrepõe a chamada *terceira onda*, uma mudança radical vai se dar nos fatores de produção de riqueza: esta passa a ser gerada e acumulada, não mais a partir de elementos materiais e tangíveis, mas a partir da informação e do conhecimento. Ou, melhor dizendo, a partir da informação que gera conhecimento capaz de gerar mais informação, e assim, sucessivamente...

Drucker (1994:XVI) confirma esta afirmação:

*O recurso econômico básico – os “meios de produção”, para usar uma expressão dos economistas – não é mais o capital, nem os recursos naturais (a “terra” dos economistas), nem a “mão-de-obra”. Ele é e será o conhecimento. As atividades centrais de criação de riqueza não serão nem a alocação de capital para usos produtivos, nem a mão-de-obra – os dois pólos da teoria econômica dos séculos dezanove e vinte, quer seja ela clássica, marxista, keynesiana ou neoclássica. Hoje o valor é criado pela “produtividade” e pela “inovação”, que são aplicações do conhecimento ao trabalho.*

Na medida em que tal conhecimento possui como característica fundamental sua auto-superação; ou, em outras palavras, na medida em que o conhecimento se torna, cada vez mais rapidamente obsoleto, surge a necessidade de uma atualização permanente daquilo que se sabe. No campo das tecnologias,

onde o conhecimento organizado, sistemático e significativo (logos) se aplica a uma habilidade de fazer (techné), essa obsolescência assume formas extremas, excluindo dos processos de participação aqueles que vão ficando para trás no que se refere ao conhecimento: passam a ser sujeitos de segunda categoria, sem o poder de participar da decisão quanto aos rumos daquilo que faz, assim como dos frutos daquilo que faz: *o mundo global é um mundo que subtrai à maioria dos homens suas soluções anteriores, raramente conferindo-lhes acesso às novas soluções, [ocultando] um risco, trocar o pouco por nada.* (BOLOGNA, 1998:55).

Segundo Fridman (2000:49), *o mundo da produção material e do trabalho na contemporaneidade é cada vez mais marcado pela especialização flexível, isto é, pela assimilação da tecnologia da informação à atividade produtiva e a adaptação da força de trabalho a essas novas circunstâncias.*

As conseqüências deste quadro para a Educação e, conseqüentemente, para o trabalho do professor são evidentes. Drucker (1994:156) afirma que *na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender e (...) as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo.*

Numa perspectiva otimista, em relação às transformações que conduzem ao que chama de *sociedade pós-capitalista*, Drucker (1994:165-171) enxerga uma centralidade da *pessoa*, já que o principal elemento de transformação dessa sociedade, que é o conhecimento, não existe em si mesmo, mas sim, gerado, transmitido ou aperfeiçoado por pessoas. O problema, porém, é que a *pessoa* central do conhecimento não é um conceito tão democrático quanto parece à primeira vista; para ele, trata-se de atribuir importância ao que chama *a pessoa instruída*.

O perfil dessa *pessoa instruída*, segundo o autor, brotaria de uma superação do confronto entre os humanistas defensores da *Grande Tradição* e os niilistas preocupados com a desconstrução das narrativas universalistas. Seria, então, uma *pessoa capaz de apreciar outras culturas e tradições; capaz de percepção tanto quanto de análise; preparada para viver em um mundo globalizado, mas também, e cada vez mais, um mundo tribalizado; etc.*

Este quadro vai obrigar a escola a redimensionar o seu trabalho, não apenas naquilo que ela costuma fazer, mas na própria identidade do que seja o seu fazer. E, para que isso ocorra, o professor precisará constituir-se, ele mesmo, num

eterno aprendiz, já que *a sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício* (DRUCKER, 1994:156).

Juntamente com as transformações no modo de produção, ou, segundo alguns, por causa dessas transformações, o olhar do sujeito sobre si mesmo passa também por uma mudança.

Sennett (2006:14) apresenta o perfil do novo ser humano capaz de sobreviver e prosperar nesse contexto: *uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas*, possível de ser encontrada, somente, *em seres humanos nada comuns*.

Neste *cenário*, o professor é chamado, então, a se colocar em relação com o aluno e contribuir para o seu *pleno desenvolvimento* deste. Ora, toda essa discussão acerca das relações entre o ambiente social e a subjetividade aponta para a complexidade de tal tarefa:

*Considerando-se que as crianças e os adolescentes estão construindo uma identidade e se construindo como sujeitos humanos, a tarefa do educador e da educadora reveste-se de uma importância enorme em nível da subjetividade.(...) Muitas vezes eles são a única pessoa que poderá mostrar ao aluno um outro modelo de ser humano, distinto daqueles modelos que ele, aluno, encontra em família. (...) Em síntese, o/a professor/a são agentes subjetivantes.* (FERNÁNDEZ, 1998:26).

A dificuldade que problematiza a questão está no fato de que este professor, que deve atuar como agente subjetivante, encontra-se, também ele, submetido aos mesmos processos de fragmentação, deslocamento e questionamentos identitários:

*A indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase completamente. Hoje em dia, a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber.(...) Portanto, é preciso inovar a qualquer preço: cada vez mais liberalismo, participação, pesquisa pedagógica e lá vem o escândalo, pois quanto mais a escola dá ouvidos aos alunos, mais eles abandonam, sem barulho e sem alvoroço, esse local vazio.* (LIPOVETSKY, 2005:22)

Em termos institucionais, a situação não parece mais atenuada:

*Ao passo que a sociedade se move no sentido de uma época pós-industrial e pós-moderna, as nossas escolas e os seus professores continuam apegados a edifícios de burocracia e de modernidade que se encontram em desagregação; a hierarquias rígidas, salas de aula isoladas, departamentos segregados e estruturas de carreira ultrapassadas.* (HARGREAVES, 1998:10)

A chamada condição pós-moderna, portanto, coloca o professor diante de exigências que, para serem atendidas, demandam diversos recursos. Entendemos que esses recursos podem ser disponibilizados à escola pela equipe de gestão escolar, desde que ela acompanhe a evolução das teorias e das práticas neste campo, criando condições, com toda a comunidade escolar, para os enfrentamentos cotidianos, próprios deste cenário.

## **1.5 O enfoque adotado**

Neste trabalho, seguimos a perspectiva de Canário (1996:133), para quem

*as investigações que perseguem a finalidade de identificar a boa escola sustentam que aquilo que pode explicar as condições de sucesso não são as variáveis tomadas uma a uma, mas sim configurações de atributos que só podem ser apreendidas à escala do estabelecimento de ensino que as atualiza, isto é, encarando a escola como uma totalidade singular.*

Esta abordagem supõe uma dialética de certezas e riscos, que assumimos como parte do próprio trabalho. Dentro desta dialética, podemos e devemos destacar a chamada *opção pela fronteira*, que se concretiza quando transitamos entre campos bastante definidos no espaço acadêmico, quais sejam as políticas públicas, os estudos das escolas eficazes e os estudos sobre o cotidiano escolar. Não se trata de uma tentativa de articular um novo espaço entre os que já existem, mas, simplesmente, compartilhar da posição de Doll Jr. (1997:24), ao defender

uma *síntese de tradições*<sup>8</sup>, construída na medida em que consigamos desenvolver a *arte da criação e da escolha, e não apenas do ordenamento e do seguimento*. Para ele, o sucesso nessa tarefa de escolha e combinação de idéias permite, a um só tempo, a continuidade e a transcendência das tradições.

Estar dentro e fora de uma posição ao mesmo tempo – ocupar um território e ficar vagando ceticamente pela fronteira – é, com frequência, de onde brotam as idéias mais intensamente criativas. É um lugar cheio de recursos para se estar, mesmo que nem sempre seja isento de dores (EAGLETON, 2005: 64).

Isto significa uma opção consciente pela não inclusão deste trabalho num ou noutro campo de pesquisa, se isto significar a obrigatoriedade de abrir mão das contribuições dos demais campos. Não nos bastaria, por exemplo, a simples comparação e quantificação de resultados, relacionando os resultados de qualquer natureza, apresentados pelos alunos de uma escola ou sistema, com os recursos destinados pelas políticas públicas e ali aplicados. Também não nos bastaria adentrar o cotidiano escolar e analisar as relações estabelecidas em seu interior, detalhando-as em tal grau de particularidade que sua aplicação a outras realidades se tornasse inviável.

O que chamamos de opção pela fronteira, portanto, não é a tentativa de deslocar os fenômenos analisados para um espaço entre os campos nos quais costumam ser analisados, mas sim, acrescentar ao fenômeno da gestão pedagógica, em sua relação com as práticas docentes, olhares advindos de diversos campos. Deste modo, entendemos que, seja considerada sob a ótica das políticas públicas, do cotidiano ou da eficácia escolar, a gestão escolar sairá fortalecida pelos acréscimos que estes (e outros) campos de pesquisa possam oferecer aos olhares com que a enxergamos.

Para não fazer deste trabalho, mais uma prova de que *nada há mais feio que dar pernas longuíssimas a idéias brevíssimas*<sup>9</sup>, tornou-se necessário abordar estas questões sob a perspectiva de um *recorte* do campo a ser pesquisado. O caminho *natural* conduziu-nos, então, ao espaço de relação entre a gestão escolar e a constituição de práticas docentes. A primeira, compreendida e analisada na

---

<sup>8</sup> Para o autor, síntese de tradições é a bem sucedida escolha e combinação seletiva de tradições. Trata-se de *eleger aspectos do passado e do presente que parecem mais relevantes para a tarefa em questão*, de tal modo que *continuamos a tradição do moderno ao mesmo tempo que o transcendemos*.

<sup>9</sup> ASSIS, MACHADO DE. *Dom Casmurro*. São Paulo: Klick Editora, 1997.

perspectiva já enunciada das novas exigências que lhe são colocadas a partir da emergência da centralidade das pessoas que se relacionam e (se) constituem nos processos educativos escolares. A segunda (as práticas que resultam desse modelo de gestão), compreendidas em sua constituição, como espaço de ação concreta e discussão coletiva e institucional dessa ação. Com isso, pode-se discutir as práticas docentes, aprofundando seu significado como experiência significativa na vida do professor, capaz de lhe permitir a construção de uma narrativa de vida que favoreça seus alunos a elaborarem e construírem as suas.

## **1.6 Estrutura do Trabalho e principais interlocutores**

Para atender aos propósitos apresentados nos itens anteriores, este trabalho se completa com outros capítulos que se somam a esta apresentação (Capítulo 1), descritos a seguir.

O Capítulo 2 (A Metodologia da Pesquisa) apresenta o processo e os instrumentos utilizados, fundamentando-os teoricamente. Procuramos, sob este aspecto, atender ao que recomendam Zago, Carvalho e Vilela (2003:9):

*Um dos problemas da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participam da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas.*

Nesta descrição, procuramos um movimento dialético de análise e síntese, nos termos propostos por Elias (2000:58):

*(...) todos os elementos de uma configuração, com suas propriedades, só são o que são em virtude da posição e função que têm nela. Assim, a análise ou separação dos elementos é meramente uma etapa temporária numa operação de pesquisa, que requer a complementação por outra, pela integração ou sinopse dos elementos, do mesmo modo que esta requer a suplementação pela primeira; aqui, o movimento dialético entre análise e síntese não tem começo nem fim.*

Este movimento, ao mesmo tempo que estabelece e opera com as categorias conceituais, permite vinculá-las numa configuração própria capaz de caracterizar aquela realidade como única:

*É perfeitamente possível decompor os problemas de uma comunidade em várias categorias e examiná-los um a um. (...) Mas também é possível inverter essa abordagem e indagar o que vincula os dados econômicos, históricos, políticos e de outra natureza como aspectos de uma comunidade. Quais são, em outras palavras, os aspectos comunitários específicos de uma comunidade? (ELIAS, 2000:165).*

A fundamentação teórica da empiria deu-se em Lüdke e André, em Sarmiento e em Erikson, enquanto autores que trazem elementos para a utilização da metodologia do estudo de caso.

André (1997:102-104) reforça nossa escolha ao apresentar diversas contribuições que esta metodologia oferece à pesquisa educacional. Dentre estas contribuições, destacamos, em primeiro lugar, a consideração do fato de que os múltiplos significados presentes em cada situação estudada obrigaram a considerar as variáveis ali envolvidas, em sua relação dinâmica, e não de forma isolada, *deslocando o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação.*

Uma segunda contribuição deu-se em relação à postura adotada na investigação, de abertura e flexibilidade diante das injunções do campo pesquisado, que explica ajustes de ordem teórica e metodológica, incorporando à pesquisa elementos não previstos no plano inicial, *mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica.*

Uma terceira contribuição foi a incorporação à pesquisa, das representações e opiniões dos atores escolares, na medida em que *passam a ser*

*levados em conta os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e interações.*

Por fim, merece registro a preocupação desta metodologia em relacionar a cultura dos grupos estudados com as questões da sociedade, o que ajuda a manter os educadores conscientes da importância de analisar as situações de sala de aula em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola e com os determinantes macroestruturais.

No Capítulo 3 (O Lócus da Pesquisa: a Escola da Barra), apresentamos alguns aspectos da instituição pesquisada, como a caracterização do bairro e da sua população, o ambiente escolar e uma descrição dos professores com os quais trabalhamos, em termos de formação acadêmica, trajetória de vida, renda salarial, ocupação de tempo e outras informações.

A escolha desses elementos se justifica pela especificidade do bairro onde a instituição se localiza, já que sua população é objeto de uma representação bastante peculiar na cidade como *emergentes*, isto é, pessoas que são vistas como tendo passado por um processo de ascensão social que se manifesta através de sinais exteriorizados diante da sociedade em formatos considerados inadequados e que se traduzem em seus padrões de consumo, gostos pessoais, consumo cultural, etc.

Do seio da população do bairro caracterizada (ou, poderíamos dizer que estigmatizadas) por esta marca de emergentes, vêm os alunos da escola estudada e, também, alguns de seus professores. Podem estes atores do processo educativo ser categorizados deste modo? Se o podem, que consequências isto traz para as práticas da escola em questão, na medida em que, entre as características dos emergentes, encontra-se a superficialidade, o vazio e o supérfluo? Neste caso, como desafiar com os valores e narrativas de longo prazo, expressos na proposta pedagógica da escola, uma clientela vista como voltada ao imediato e ao fragmentário?

Como se vê, um conjunto de questões problematiza a construção da escola como objeto de pesquisa, já que, para sermos o mais possivelmente fiéis à sua realidade, precisamos de uma descrição não apenas densa, mas também extensa, dos elementos que compõem essa construção. É isso que justifica o fato de a descrevermos desde o bairro em que se insere, até as motivações dos pais para nela matricularem seus filhos.

No Capítulo 4 (Bases Conceituais para Análise da Gestão) apresentamos as diversas contribuições teóricas que nos permitem estabelecer o conceito de gestão utilizado ao longo do trabalho. Os principais autores aqui utilizados são Idalberto Chiavenato, Vitor Henrique Paro, Cármen Cardoso e Francisco Cunha. O primeiro, como autor de livros didáticos da área administrativa, contribuiu com as possibilidades próprias de sistematização e apresentação das diferentes perspectivas sobre o tema, além de uma abordagem histórica (elementos próprios dos escritos com finalidades didáticas, como é o caso de suas obras). Sem desmerecer sua contribuição a este trabalho, sentimos, porém, a necessidade de optar por uma abordagem que trouxesse elementos operatórios de análise, algo que o texto de Chiavenato não apresenta (até porque seus propósitos são outros). Buscamos, então, a contribuição de outros autores e detivemo-nos, em primeiro lugar, na obra de Paro (2000:13), para quem

*a atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social onde ela se realiza e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes.*

Para a operacionalização com os dados da pesquisa de campo, por sua vez, as contribuições de Cármen Cardoso e Francisco Cunha mostraram-se mais úteis, já que, a partir de sua formação psicanalítica, desenvolvem e aplicam em diversas instituições um processo de análise e intervenção que lhes permite compreendê-las mais do que como simples organizações: as instituições são, também, *o conjunto de valores, estabelecimentos, símbolos e estruturas de alianças, constituindo-se, hoje, no principal mecanismo de produção de subjetividade e modelador de comportamentos dos indivíduos e grupos* (1993:12). No caso da escola, este instrumental teórico nos permite, como já o dissemos, analisar e

discutir a produção de subjetividades e a modelagem de comportamentos, não apenas em relação aos alunos, mas também em relação aos profissionais da instituição, especialmente professores e gestores.

No Capítulo 5 (As Práticas Docentes como Experiência significativa), procuramos caracterizar o conceito de experiência adotado neste trabalho, para além dos aspectos emocionais e puramente subjetivos que a palavra parece sugerir num primeiro momento. Apresentamos, então, a contribuição teórica da Sociologia da Experiência de François Dubet, em especial o movimento de *decompor* as experiências nas lógicas que as constituem, voltando a articular essas lógicas para compreender o caráter social das experiências analisadas. Com isso, podemos perceber o que emerge como coletivo, a partir das experiências individuais vivenciadas.

Ao mesmo tempo, queremos garantir ao professor, como ator social, o reconhecimento do caráter subjetivo das experiências vividas. Para isso, buscamos um referencial que permitisse *valorar*, positiva ou negativamente, essas experiências, evitando a impossibilidade de generalização trazida por uma postura de deixar que o positivo ou o negativo fosse fruto, exclusivamente, de uma introspecção desses atores. Para isso, valemo-nos das contribuições teóricas de Andy Hargreaves (1998). Estas contribuições, para que não se limitem a uma polarização do tipo positivo/negativo serão apresentadas na forma de tensões entre aqueles aspectos apresentados por Hargreaves. Com isso, podemos utilizar cada um dos elementos deste referencial de análise dentro de um continuum entre o que seriam os pólos extremos de positividade ou negatividade da experiência vivenciada.

A escolha de Hargreaves se deve ao fato, não apenas, de apresentar sua teoria com base em ampla pesquisa de campo que passou por aspectos bastante próximos aos que pretendemos aqui analisar, mas principalmente, por adotar a *pós-modernidade* como *cenário* social. Na medida em que os elementos com que procurei situar esta pesquisa encontraram em Hargreaves o mesmo cenário de análise, tornou-se este o principal interlocutor para o trabalho de referenciar as experiências dos professores e gestores da Escola da Barra.

No Capítulo 6 (A Escola que emerge das análises), apresentamos a Escola da Barra, não mais em seus aspectos objetivos ou no modo como é percebida pelos sujeitos e pelos grupos, mas como resultado da análise desses aspectos, em

sua relação com a teoria trazida até aqui. Neste espaço, portanto, apresentamos os elementos mais significativos e/ou mais representativos, obtidos nas pesquisas de campo, valorados segundo Hargreaves e analisados à luz da Sociologia da Experiência de Dubet e da psicossociologia de Cardoso e Cunha.

Apresentamos, então, o trabalho docente e a gestão pedagógica vividos como experiência social, segundo os resultados das entrevistas com os professores e com a equipe técnico-pedagógica, além das observações do cotidiano escolar.

No Capítulo 7, tecemos as Considerações Finais. Retomamos, de maneira sintética, a tese central deste trabalho, os principais resultados obtidos e possibilidades de generalização.

Não por acaso iniciei a apresentação recordando aspectos da minha trajetória pessoal: esta foi a forma que encontrei para valorizar a *narrativa de vida* como elemento de fundamental importância na vida de professores e alunos. Esta importância já se havia revelado nos resultados da pesquisa feita para o Mestrado e achei por bem manter o tema e buscar seu aprofundamento.

Iniciei por assumir a dificuldade de superar as expectativas de manutenção de narrativas lineares e abrir possibilidades para outras formas mais correspondentes às realidades contemporâneas, quais sejam as construções a partir da *rede de significados* (Geertz) das diversas experiências que professores e alunos podem vivenciar no cotidiano.

Esta narrativa é construída a partir da vivência, na forma de experiências significativas, de tempos presentes ligados ao passado, através da memória, e ao futuro, através dos projetos. A instituição escolar é vista, então, como um espaço de grandes potencialidades nessa construção.

Os resultados apontam para características que marcam como experiência social, as práticas docentes da Escola em questão e que, ao mesmo tempo, ajudam a constituir sua identidade institucional: da parte dos alunos, formação de hábitos e atitudes e aprendizagem significativa e, da parte dos professores, a postura investigadora, aliada à abertura à formação permanente entre pares. A análise apontou, ainda, a ausência de preocupações explícitas quanto à dimensão política, ao mesmo tempo que aparecem, no discurso de alguns professores, preocupações com a memória histórica da instituição e do trabalho dos profissionais que a constituem.

Quanto às práticas gestoras, ficaram evidentes as habilidades técnicas,

relacionais e conceituais nas quais se apóia o trabalho da equipe pedagógica e que lhe permitiram estabelecer estratégias e mecanismos de gestão. A análise das práticas gestoras e dos discursos a respeito delas, por outro lado, abre novas possibilidades de pesquisa, diante da concretude dos tempos de gestão na realidade pesquisada. Isto porque o *tempo* se revela um fator determinante para que as práticas docentes sejam vividas como experiências significativas de caráter positivo por parte dos professores. Mas, por parte dos gestores, este parece não ser suficiente para o cumprimento de todas as suas tarefas.

Temos plena consciência de que todo trabalho de pesquisa, mais do que se tornar significativo pelas respostas que oferece, pode ser espaço fecundo para levantar novas indagações. Não foi diferente conosco... Ao encerrar a etapa de escrita do relatório de pesquisa e das conclusões relativas à tese aqui discutida tornou-se evidente um conjunto de novas questões levantadas por aquela realidade. Ainda que possam ser retomadas adiante, por nós mesmos ou por outros pesquisadores, chamamos a atenção para duas, em especial, que se tornaram mais evidentes a partir deste trabalho.

A primeira refere-se às relações entre a escola e as famílias de seus alunos. Embora não seja propriamente uma temática nova, a realidade pesquisada aponta para a necessidade de novas abordagens a respeito do assunto. A segunda, de certo modo, coloca-se no interior da primeira: são as situações em que as famílias estão *dentro* da própria escola, na medida em que os professores e professoras têm seus filhos estudando nos próprios locais onde trabalham. Na verdade, em ambos os conjuntos de questões, abre-se a possibilidade de discutir o papel social da escola na contemporaneidade, para além daquelas funções que a ela são tradicionalmente atribuídas, desde há muito tempo.

Todas estas colocações, por fim, servem para reforçar a postura intelectual que assumimos: aquela a que Maffesolli (2004:76-77) faz referência, quando nos lembra da etimologia de explicar, com origem em *ex-plicare*, isto é, retirar as pregas. É preciso resistir à tentação dessa retirada que tudo alisa para tudo ver, desenvolvendo, para além disso, a capacidade de adivinhar sentidos, mesmo quando não se enxerga por entre as pregas...