

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA DE FÁTIMA DELANHOLO STURM

**GESTÃO E MEDO NO COTIDIANO ESCOLAR:
RELATOS DE DIRETORES DE ESCOLA**

**SOROCABA/SP
2014**

MÁRCIA DE FÁTIMA DELANHOLO STURM

**GESTÃO E MEDO NO COTIDIANO ESCOLAR:
RELATOS DE DIRETORES DE ESCOLA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

**SOROCABA/SP
2014**

Ficha Catalográfica

S928g Sturm, Márcia de Fátima Delanholo
Gestão e medo no cotidiano escolar : relatos de diretores de escola / Márcia de Fátima Delanholo Sturm. -- 2014.
170 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

1. Administradores escolares. 2. Escola – Organização e administração. 3. Ambiente escolar. I. Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

MÁRCIA DE FÁTIMA DELANHOLO STURM

**GESTÃO E MEDO NO COTIDIANO ESCOLAR:
RELATOS DE DIRETORES DE ESCOLA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba

Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Wilson, meu porto seguro.

À minha mãe, pela coragem e alegria de viver.

À tia Sueli, pelo incentivo ao conhecimento desde a infância.

Ao meu pai, que mesmo quando calado, me ensinava com seu exemplo.

Aos meus irmãos, pela diferença que nos faz crescer e nos une no amor.

Ao meu sogro, sogra e cunhado Wilton, pelo interesse, participação e carinho.

Aos colegas de trabalho, cuja convivência e amizade, só me fazem crescer.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda luz, força e determinação.

Ao meu marido Wilson, pelo apoio, amor e compreensão.

A toda a minha família, pela torcida, carinho e incentivo.

Aos colegas de curso, parceiros nos desafios, leituras e discussões.

Aos colegas de trabalho, nos medos, problemas e desafios que nos unem.

Aos professores, pelo auxílio vital na (des) construção dos pensamentos.

À Secretaria da Educação de Sorocaba e aos diretores de escola, pelas contribuições à pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, por aceitar compor a banca e contribuir com a construção deste trabalho.

À Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera, pelas análises, interpretações, e contribuições aos trabalhos durante o curso e por participar da banca.

À Profa. Dra. Maria Lúcia Amorim Soares, uma mulher a frente de seu tempo, que contribuiu para inquietar nossas almas e pensamentos.

Em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira, por ajudar-me a desvelar as ricas possibilidades de análise e reflexão junto ao cotidiano escolar.

Muito obrigada!

O agradecimento é a memória do coração.

(Lao Tsé)

O *Titanic* somos nós, nossa sociedade triunfalista, autocongratulatória, cega e hipócrita, sem misericórdia para com seus pobres – uma sociedade em que tudo está previsto, menos os meios de previsão... Todos nós imaginamos que existe um iceberg esperando por nós, oculto em algum lugar no futuro nebuloso, com o qual nos chocaremos para afundar ouvindo música...

(Jacques Attali)

RESUMO

A compreensão do cotidiano escolar, cada vez mais, necessita de leituras sobre o mundo contemporâneo, a fim de se entender o quanto as mudanças sociais, políticas e econômicas interferem nas relações entre as pessoas, no ambiente escolar. Para esta dissertação utilizou-se de leituras de Bauman, e do conceito de modernidade e medo líquidos, para os quais o sociólogo justifica o uso do termo líquido dizendo que esses não têm uma forma, ou seja, são fluidos e se moldam conforme o recipiente nos quais estão contidos. Essa propriedade descreve, metaforicamente, o mundo contemporâneo, distinguindo-o de uma sociedade concreta. Nesse cenário em que as incertezas prevalecem, o diretor, na escola, tem que lidar com problemas os quais ainda não têm forma e ou certezas de intervenção. O tema sobre gestão escolar e medo no cotidiano teve como hipótese que as características dos problemas enfrentados por diretores de escola estão ligadas ao contexto do medo líquido contemporâneo. Para investigar o tema, foram realizadas entrevistas com cinco diretores de escolas da rede pública municipal de Sorocaba/SP, cujas unidades atendem ao Ensino Fundamental I e estão localizadas em diferentes regiões da cidade e objetivaram identificar os problemas predominantes de gestão e os medos apontados pelos diretores de escola. Para os diretores entrevistados, os problemas predominantes de gestão e/ou as maiores preocupações, estão relacionados à burocracia, seguidos dos problemas relacionados à manutenção do prédio, do relacionamento interpessoal, assim como a preocupação com a aprendizagem. Quanto à relação do medo referente ao cargo de diretor de escola, os diretores apontaram o medo com relação ao desempenho da função, dos conflitos interpessoais, e do medo disperso. Na análise e discussão dos dados verificou-se que os problemas predominantes de gestão escolar e os medos relatados pelos diretores de escola estão diretamente relacionados às características líquidas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

Understanding the everyday school life increasingly requires readings about the contemporary world in order to understand how the social, political and economic changes, interfere in the relations between people in the school environment. For this thesis was used Bauman readings, and the concept of modern liquid and fear, which justify the use of the sociologist liquid term because it does not have a shape, i.e., are fluid and shape as the container in which are contained, this property metaphorically describes the contemporary world distinguishing from a concrete society. In this scenario where uncertainty prevails, the school principal, has to deal with problems which still has no form and or certainties for an intervention. The issue of school management and fear in daily life, had hypothesized that the characteristics of the problems faced by school principals, are linked to the context of contemporary fear net. To investigate the issue, interviews were held with five school principals in municipal Sorocaba / SP city, whose units meet the elementary school and are located in different regions of the city, and aimed to identify which are the predominant management problems and fears raised by the school principals. For the interviewed principals, the predominant management issues and / or major concerns are related to bureaucracy, followed by the related with building maintenance, interpersonal relationship problems, as well as with learning. Regarding the relationship of fear with the position of school principals, they pointed out the fear regarding the performance of the function, interpersonal conflict, and dispersed fear. In the analysis and discussion of the data it was found that the predominant problems of school management and fears reported by school principals are directly related to the net features of the contemporary world.

Keywords: School management. Education. Daily School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 GESTÃO ESCOLAR - PERCURSOS	18
2.1 Um percurso conceitual.....	19
2.2 Um percurso histórico	24
2.3 A natureza política da gestão escolar	37
2.4 Os dispositivos de biopolítica e biopoder presentes na gestão escolar ..	54
2.5 A gestão escolar como dispositivo de controle	65
3 MUNDO CONTEMPORÂNEO: LIQUIDEZ, MEDOS E DESAFIOS.....	73
3.1 O contexto contemporâneo e o mundo líquido moderno	76
3.2 O medo líquido na sociedade contemporânea	89
3.3 Desafios educacionais no mundo contemporâneo	99
4 GESTÃO E MEDO NA VOZ DOS DIRETORES DE ESCOLA	105
4.1 Objetivos da pesquisa	105
4.2 Instrumentos da pesquisa	105
4.3 Procedimento da pesquisa.....	107
4.4 Resultados e Análises	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
APÊNDICE B – Instrumental de Coleta de Dados utilizado com os Diretores .	148
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista utilizado com os Diretores de Escola ...	149
APÊNDICE D – Transcrição das Entrevistas com os Diretores de Escola.....	150

1 INTRODUÇÃO

*Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...
Sou isso, enfim.
(Fernando Pessoa, 2004, s/p)*

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que sou e vejo
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
(Fernando Pessoa, 2008, s/p)*

Os excertos acima de Fernando Pessoa falam por si só sobre o desafio de escrever um memorial e uma introdução que apresente, de forma significativa, o tema escolhido para a pesquisa e a relação desse tema com a trajetória profissional/pessoal daquele que se propõe a pesquisar.

A justificativa do tema escolhido para investigação da minha dissertação passa pela minha trajetória de vida acadêmica. Desde os primeiros dias de escola, passando pela formatura do Magistério e do bacharelado em Administração de Empresas, seguido das licenciaturas em Pedagogia e Matemática e dos cursos de pós-graduação em Didática, Gestão Escolar, MBA e agora o Mestrado em Educação, vivi momentos únicos, repletos de emoções, medos, lutas, desafios, convívios e histórias. Histórias de uma menina do interior, de professora e educadora dedicada à profissão, de supervisora de ensino da rede municipal de Sorocaba em busca da tão sonhada educação de qualidade.

Neste ensejo procuro destacar os elementos que, marcados por quebras de paradigmas, coerência e incoerências, e por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a construção de minha trajetória acadêmica e profissional que perpassa pelo pessoal. Olhando para o passado, sei que sempre terei muito a aprender. Afinal “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]” (FREIRE, 1996, p. 59).

E, nesta trajetória, cresceu a preocupação com os problemas presentes no cotidiano escolar, vivenciados principalmente pelo diretor de escola, mas que também se refletem no trabalho de toda equipe. Tenho comigo que a superação dos desafios do cotidiano implica no exercício articulado de questionamentos em relação ao instituído, de profanação do poder, quando este vem reforçar os problemas desse cotidiano e da biopolítica como “luta da vida e das formas da vida contra o poder, que procura submetê-las a seus fins por meios muitas vezes ilegítimos.” (AGAMBEN, 2007, p. 7).

Em um mundo no qual temos a percepção de que tudo parece ter-se tornado necessário e inevitável, sagrado, recorro à Agamben (2007) que procura resistir, des-criar o que existe, tentando ser mais forte do que a realidade instituída. Isso equivale a ir em busca da infância, ou seja, de nossa capacidade de jogar e de amar, de viver na intimidade de um ser estranho, não para fazê-lo conhecido, e sim para estar ao lado dele sem medo de ficar entre o dizível e o indizível; equivale a perseguir sinais de subjetividade, de liberdade humana. Isso porque um mundo, em que segundo Agamben, tudo é necessário e nada é possível é um mundo sem sujeito, um mundo sem liberdade, sem possibilidade de criar o novo. Faz-se necessário imaginar e criar um mundo novo, diferente do atual. A construção desse mundo diferente se for possível, se revela como um desafio da escola contemporânea, portanto a escolha do tema dessa dissertação intercruza a gestão escolar e as características do mundo contemporâneo, entre elas o medo.

Nossas escolhas encontram ecos na história de vida, por isso a opção de um pequeno memorial na introdução deste trabalho.

Inicei minha educação formal em 1977 na E.E. “Dr. Júlio Prestes de Albuquerque”, primeiro ginásio público de Sorocaba, mais conhecido como “Estadão”, onde estudei desde a pré-escola até a conclusão do Magistério, em 1989. Durante os anos de educação básica fui aprendendo com maior clareza as

diferenças de ordem política, social, econômica, religiosa, cultural, e desenvolvendo paulatinamente, o exercício de afinar e refinar meus olhares.

Diante das limitações econômicas, escolhi cursar o magistério, pois ao final do curso, já teria uma profissão e poderia começar a trabalhar. Aqui, recorro a Arroyo (2000) para pensar que, por vezes, nossa escolha profissional é fruto da condição de vida que se esbarra nos limites materiais e culturais impostos pela origem social da maioria dos professores e que constata:

A posição familiar marcada pela posição de classe ou expressão concreta da condição de classe tem uma projeção decisiva não apenas na socialização que acontece nas relações familiares, mas na socialização posterior, em outras instâncias como a rua e a escola. A auto imagem familiar e de classe está presente na escolha da escola, pública ou privada, de boa ou má qualidade, mas sobretudo essa auto imagem social estará presente nas identidades que a criança irá estabelecendo com determinadas profissões e trabalhos, com os valores e traços que os definem. (ARROYO, 2000, p. 126).

Paralelamente ao Magistério, cursei o Técnico em Secretariado na Escola Técnica Estadual “Fernando Prestes” no ano de 1986. Concluí o curso em 1988. Em 1989, iniciei o bacharelado em Administração de Empresas da antiga Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Sorocaba onde estudei então, alguns clássicos, como Marx, Durkheim e Weber, além de autores ligados à Administração, entre outros, Peter F. Drucker, Stephen Covey, P. Kotler, Idalberto Chiavenato.

No ano de 1994, inicio a faculdade de Pedagogia na Universidade de Sorocaba (UNISO), concluindo o curso em 1996. As experiências do fazer cotidiano ficaram registradas em minha memória e fazem-me recordar alguns professores inesquecíveis como a Professora Vânia Regina Boschetti da disciplina de História da Educação e o Professor Wilson Sandano. Personagens vivos, contracenando no palco do meu viver e contribuindo para minha formação humana e acadêmica. Mais uma vez estudando Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon, Pedro Demo, entre outros, fui tecendo ideias e concepções pedagógicas e subsidiando minha prática como educadora. Em 1999, concluí a Licenciatura em Matemática, tendo em vista lecionar. Quatro anos depois, em 2003, fiz a *pós-graduação lato sensu* em Didática, que veio somar e contribuir para a minha prática docente.

Entre 2008 e 2010, já no cargo de supervisora de ensino da rede pública municipal de Sorocaba, realizei os cursos de Pós-Graduação em Sistema de Gestão Integrada e o aprofundamento deste, por meio do Programa de Gestão em

Excelência. Em 2011, iniciei o MBA em Gestão da Excelência em Educação, o que ratificou minha concepção de que a qualidade na gestão interfere diretamente no desenvolvimento dos trabalhos e que precisamos ter um olhar especial para o principal membro da equipe gestora dentro da unidade escolar – o diretor de escola.

Reuni esforços para continuar a vivência acadêmica, em busca de perguntas e respostas, tendo em vista, questões que me inquietavam na gestão e no cotidiano escolar, trilhando assim o mestrado na área da Educação. Tenho como hipótese que uma das funções sociais de nosso trabalho como educadores passa por aí: independente da classe social a que pertencemos, independente das relações hierarquizadas e instituídas, devemos tomar a realidade em nossas mãos e torná-la algo melhor, apesar da consciência de que a escola não é a transformadora social, como aponta Bourdieu (1998), em seus estudos sobre as funções sociais dos sistemas escolares nas sociedades contemporâneas.

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem as possibilidades de desejar o impossível. (BOURDIEU, 1998, p.47).

Acredito que a diferença entre o possível e o impossível encontra-se na vontade humana. Contra as tentações de abdicar da luta, de renunciar à utopia, de negar a esperança a mim e à minha família, busquei o desenvolvimento acadêmico e profissional. Minha trajetória profissional teve início enquanto cursava Administração de Empresas, ao atuar como estagiária no Banco do Brasil, em 1990, onde trabalhei por um ano e meio. Em 1991, fui admitida em uma empresa nacional de grande porte, fabricante de baterias, na área de Cargos e Salários, migrando um ano depois para a área de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal. Em 1994, ano de meu casamento, saí da empresa e segui em busca de novos desafios e ideais: atuar como docente e educadora em sala de aula e, posteriormente, na gestão escolar.

Em 1994, começou uma outra fase profissional, enquanto cursava o segundo ano de Pedagogia. A minha relação com o saber docente tem início nessa época quando, em caráter de substituição, comecei a trabalhar na rede pública estadual em Sorocaba lecionando no “Estadão” a disciplina História da Educação.

Em 2000, ingressei na equipe escolar do Serviço Social da Indústria (SESI) como orientadora de aprendizagem. Trabalhei no período noturno com a educação de jovens e adultos, durante cinco anos, até 2005. Como educadora desse projeto, me deparei com o medo e a complexidade de trabalhar com diferentes faixas etárias em um mesmo grupo de alunos, com a multiplicidade de experiências e histórias de vida dos adultos e suas famílias, seus problemas, receios, medos, (des) empregos, desafios, frustrações, sonhos. Comecei a compreender que a relação com o saber é sempre necessária. É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber e desvelar os medos que, por vezes, o imobiliza.

Ingressei na Prefeitura de Sorocaba como professora, em 2002, para trabalhar com as séries iniciais. E no ano de 2004, em caráter efetivo na rede estadual, para lecionar Matemática. Em 2007 mais um desafio: abertura de concurso público da rede municipal para os cargos de suporte pedagógico: supervisor de ensino, diretor de escola, vice-diretor e orientador pedagógico. Fui aprovada para todos os cargos e, em janeiro de 2008, assumi o cargo de supervisora de ensino, o qual trabalho até hoje.

A supervisão de ensino se caracteriza por fazer a “ponte” entre as escolas e o sistema de ensino dentro de um cenário de reformulação de estruturas organizacionais onde a descentralização e a participação são o pano de fundo dos discursos oficiais. Nesse contexto, transfere-se o poder à esfera pública municipal, cabendo ao supervisor apropriar-se da mediação nos processos de mudança, contribuir para que as equipes escolares analisem e reflitam sua práxis, considerando a complexidade e especificidade de cada unidade escolar na busca constante do alinhamento junto ao sistema de ensino e na resolução de problemas.

A atuação como supervisora de ensino, trabalhando com as escolas da rede municipal e com as unidades de educação infantil da rede particular, que também estão vinculadas ao referido sistema municipal de ensino, pautou-se, desde o princípio, no propósito de uma relação aberta e dialógica com as equipes escolares.

Nos relatos que compõem este memorial, revelo os modos e medos como (re) descobri, nos fazeres, nos saberes, a dimensão das minhas ideias e práticas na carreira do magistério, onde estou há vinte anos. Na supervisão de ensino, busco mergulhar nas contribuições, aos alunos da cidade de Sorocaba, seja nas atividades

de gestão ou nas ações educativas relacionadas à Secretaria da Educação e ao cotidiano escolar. Minha busca atual, para além das atribuições do exercício do cargo público, como já pontuei, é a de me fazer pesquisadora na área da educação.

Embora, segundo Morin (2006), a pesquisa, a descoberta avancem no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir, busquei desenvolver uma pesquisa com vistas ao fortalecimento da gestão escolar, por meio da reflexão e identificação dos medos e problemas enfrentados pelo principal gestor das instituições educacionais, os diretores de escola, no cotidiano escolar líquido e contemporâneo. Os medos, os problemas e as incertezas não são poucos. Contudo, como afirma Morin (2006), é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas.

Nesse contexto, o retorno à Universidade, como mestranda em Educação, e a opção pela linha do cotidiano escolar, ocorreram, porque, nesta, realizam-se pesquisas com enfoque, entre outros, nas múltiplas dimensões desse cotidiano, tendo em vista a cultura nas relações educacionais e as múltiplas tensões originadas pelas mudanças existentes na sociedade contemporânea que se refletem no ambiente educativo. E, por se refletir no ambiente educativo, nos despertou preocupações sobre o contexto contemporâneo e a gestão escolar, tema desta dissertação.

Ao cursar, como aluna especial, a disciplina Desafios do Contemporâneo no Cotidiano Escolar I, cuja ementa previa discutir os desafios colocados pelo contemporâneo, conceituado por Agamben (2009) “entre o não ainda e o já passou”, analisando as características do mundo e as relações com os fundamentalismos pedagógicos na construção de políticas, projetos e atitudes de professores e de outros atores envolvidos no processo educativo e, ao discutir dentro da referida disciplina o texto “Desafios Educacionais na Modernidade Líquida: Cotidiano, Medo e Indisciplina” (SOARES; NOGUEIRA, 2010), inquietações foram provocadas a respeito dos medos, problemas e desafios presentes no cotidiano escolar.

Desafios só aumentaram desde a mudança da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida, metáfora ilustrada por Bauman (2001), para referir-se à um outro momento da modernidade, na qual, segundo o autor, ocorre a reorganização do capitalismo industrial na transição de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, numa busca incessante pelo novo, pelo fluido, pelo fugaz. Tempos mutantes. Tempos líquidos.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorregam”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem e inundam seu caminho. Do encontro com os sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que os encontraram, se permanecerem sólidos, são alterados - ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é que associa a idéia de leveza. (BAUMAN, 2001, p.8).

Num contexto líquido, a constante busca por mudanças implica numa sucessão de trocas compulsivas e sucessivas, seja de produtos, seja de informações e até mesmo de subjetividades e relações. O que pode ampliar os temores, as incertezas dos laços humanos e, novos problemas para a educação.

Nesse sentido, estudar os medos contemporâneos é tocar num dos pontos centrais da modernidade líquida, visto que, conforme declara Bauman (2010), os medos agora são difusos, eles se espalharam. É difícil definir e localizar as raízes desses medos, já que os sentimos, mas não os vemos. É isso que faz com que os medos contemporâneos sejam tão terrivelmente fortes, e os seus efeitos sejam tão difíceis de amenizar. Eles emanam virtualmente em todos os lugares e não têm raiz. São muitos e diversos, mas se alimentam uns aos outros. A combinação desses medos cria um sentimento de insegurança e mal estar. Nós nos sentimos inseguros, ameaçados, ansiosos e sem saber como proceder.

Assim, tendo em vista os mais variados problemas enfrentados pelo diretor de escola e refletindo sobre os mesmos, levantamos algumas questões pertinentes a esse cenário: Quais os medos e desafios do diretor na escola contemporânea? Quais os dispositivos¹ presentes na gestão escolar? Qual a relação entre biopolítica² e biopoder³ no trabalho do diretor de escola? Quais os medos predominantes do diretor de escola em situações de mudança?

1 De acordo com Foucault (2000, p. 244), **dispositivo** “é um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.”

2 Os conceitos de **biopolítica** e **biopoder** são utilizados, aqui, tal como elaborados e definidos por Foucault nos trabalhos de 1976. O biopoder consiste na articulação de duas dimensões: uma individualizante, a anatomopolítica do corpo humano, e a outra totalizadora ou coletiva, a biopolítica da população (Foucault, 1976, p. 182-184).

3 **Biopoder** é um termo criado originalmente pelo filósofo francês Michel Foucault para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de “uma explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações”. Foucault (1977), usou-o em seus cursos no *Collège de France*, mas ele apareceu pela primeira vez em *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da Sexualidade*.

A certeza que tenho hoje, recorrendo aqui a Freire (2000), é de que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não é neutra. Portanto o contexto de minha história se fez necessário, assim como um breve contexto social, mostrará autores com quem realizo minha leitura de mundo e de escola.

Diante de tantas questões, esta pesquisa, teve como objetivo geral investigar quais são os problemas predominantes de gestão e os medos relatados pelos diretores de escola no cotidiano escolar público? E utilizou como aporte teórico, as contribuições de Zigmunt Bauman (1991, 1997, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013), Giorgio Agamben (2007, 2009) e Michel Foucault (1975, 1976, 1979, 1984, 1990, 1994, 1999, 2000), entre outros.

Diante do problema apresentado tem-se como hipótese que os problemas predominantes de gestão escolar e os medos relatados pelos diretores de escola estão diretamente relacionados às características líquidas do mundo contemporâneo.

Os objetivos específicos deste trabalho são: Os objetivos específicos deste trabalho são: 1) refletir sobre o percurso da gestão escolar; 2) contextualizar o mundo líquido moderno; 3) identificar a percepção dos diretores de escola sobre sua gestão; 4) analisar quais são os problemas predominantes e os medos dos diretores relativos ao cotidiano escolar. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas e posterior análise dos relatos obtidos nessas entrevistas.

Medo dos mais variados e diversos: da incerteza sobre a condição humana; das mudanças na rotina do trabalho; dos conflitos interpessoais; das atividades conexas ao cargo; dos dispositivos da biopolítica e biopoder presentes na gestão escolar; da insegurança física e emocional; da violência local e global; das transformações tecnológicas; dos desafios educacionais no mundo contemporâneo, entre outros.

Esta pesquisa se justifica por ser o medo, isto é, o não trabalho com ele, causador de problemas no ambiente educacional e, conseqüentemente, na busca da qualidade da educação. O cotidiano escolar passa por situações novas que merecem ter uma análise e reflexão de um contexto maior de interferências e formação de pessoas.

Esse medo instalado pode provocar, ou não, sentimento de impotência, doença física, psíquica, emocional e social, imobilização profissional, enfim, formas de interação distintas da utopia e dos ideais perseguidos pela educação:

solidariedade, ações coletivas, laços sociais que promovam rede de relações mais humanas, entre outros. Desse modo, pesquisar os medos no cotidiano escolar se faz necessário, e como agente fundamental na gestão e nas interações, conhecer o que o diretor de escola relata sobre seus problemas pode dar indícios de seus comportamentos frente à condição contemporânea.

Este trabalho está organizado em capítulos. O primeiro capítulo destina-se à introdução desta dissertação. O segundo, apresenta um breve percurso sobre a gestão escolar no Brasil, a sua natureza política, os dispositivos de biopolítica e biopoder presentes nesse campo e reflete sobre a gestão escolar como dispositivo de controle. No terceiro capítulo, contextualiza-se e reflete-se sobre a liquidez, os medos e desafios do mundo contemporâneo e suas relações com a educação em geral, e a gestão escolar, em particular. O quarto capítulo descreve a pesquisa de campo realizada com cinco diretores de escola da rede pública municipal de ensino Fundamental I da cidade de Sorocaba. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas, utilizando um roteiro com questões sobre o cotidiano escolar, os problemas predominantes a enfrentar nesse cotidiano e o medo relacionado com o cargo de diretor de escola. No referido capítulo, apresentam-se ainda quais são os problemas predominantes na gestão, os medos presentes no cotidiano escolar e a percepção desses atores sobre sua gestão num cotidiano escolar líquido e contemporâneo. Os relatos dos diretores foram analisados e relacionados com as características líquidas do mundo contemporâneo e o cotidiano escolar. O quinto e último capítulo refere-se às considerações finais.

2 GESTÃO ESCOLAR - PERCURSOS

É preciso explicar porque o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. E eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro.

Jean-Paul Sartre, 1963

(Prefácio de “Os Condenados da Terra”, de Frantz Fanon)

Sintoma da erupção desses novos tempos está presente na decadência do projeto moderno da educação como uma experiência de emancipação existencial do ser humano na condução de sua vida em conformidade com a civilização. O projeto da modernidade estava pautado na razão, sendo que esta era entendida como a única possibilidade do ser humano de ter e construir um futuro melhor.

De acordo com Sibília (2012), a outra face do projeto filosófico iluminista, atrelada ao tecnicismo e ao surgimento da sociedade disciplinar, perpetua o sistema coercitivo. Na esfera educacional se pauta pela promoção dos corpos dóceis dos estudantes como método para que estes se tornem no porvir cidadãos úteis aos desígnios do Estado.

Ainda segundo a autora, a educação na era contemporânea encontra-se cindida por três fatores fundamentais: a crise da estrutura familiar, cada vez mais diluída em suas bases afetivas e destituída de sua legitimidade; a espetacularização das relações sociais e da própria experiência de mundo, gerando mentalidades cada vez mais dependentes de estímulos sensoriais impactantes e a inserção de paradigmas comercialistas na dimensão educacional, tornando o ensino e a cultura dispositivos regidos pela lógica da lucratividade capitalista. (SIBILIA, 2012).

Na tentativa de relacionar a natureza política da gestão escolar e o cotidiano escolar, este capítulo apresenta um breve percurso da gestão escolar no Brasil. Trazendo à discussão algumas considerações sobre a gestão escolar, procurando problematizar a democracia, o diálogo e a alteridade, no campo da política escolar. A sua natureza de função política é apresentada e nela são discutidos os aparentes conflitos do fazer cotidiano do diretor de escola, que estaria em princípio, no cruzamento entre o poder público e a comunidade escolar.

2.1 Um percurso conceitual

Antes de conceituarmos a gestão escolar, buscamos em Vitor Paro (2012, p.25), a compreensão do sentido geral de administração. Em seu sentido geral, afirma o autor, a “*administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*”.

[...] a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presentes em todos os tipos de organização social. Contudo, apesar de estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do status quo quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. (PARO, 2012, p.163).

Explicitando o termo “utilização racional de recursos”, o autor recorre à origem da palavra racional – do latim *ratio* que significa razão. Assim, usar racionalmente recursos significa, primeiramente, que tais recursos sejam adequados aos fins visados e, em seguida que o emprego desses recursos deve se dar de forma econômica. Nessa acepção, os fins não podem ser separados de seus meios.

Mas o que quer dizer o autor com adequação dos meios/recursos aos fins? “Significa primeiramente, que, dentre os meios disponíveis, há que selecionar aqueles que mais se prestam a atividade ou atividades a serem desenvolvidas com vistas à realização de tais fins” (PARO, 2002a, p. 19).

Os meios aos quais se refere o autor podem ser de dois tipos: meios/recursos materiais e meios/recursos conceituais. Os primeiros referem-se às condições objetivas necessárias à realização do trabalho. Nesse sentido, incluem os meios para intervenção direta e os indiretos. Ambos são considerados “meios de produção”, na medida em que possibilitam, direta ou indiretamente, o processo de produção de artefatos materiais ou não-materiais. Já os recursos conceituais dizem respeito aos conhecimentos e às técnicas que o homem acumulou historicamente e que medeiam também sua relação com a natureza. Diante de tais conceitos aplicados ao ambiente educacional, se faz necessário considerar duas dimensões: a) as finalidades da educação e, de modo particular, da educação escolar e b) os meios necessários para que essas finalidades sejam atingidas.

Ao considerarmos, como afirma Saviani (1992), que a finalidade da educação, consiste em “[...] produzir diretamente e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21), cumprir essa finalidade implica, por um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados e, por outro, descobrir as formas mais adequadas para se atingir esse objetivo.

Paro (2002 b), classifica as atividades que se desenvolvem no interior da escola em dois grupos, atividades-meios e atividades-fins. As atividades-meios

[...] são aquelas que, embora se referindo ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção da escola, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar. (PARO, 2002b, p. 72).

Já as atividades-fins

[...] referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e de orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas. (PARO, 2002b, p. 75).

Essa relação entre as finalidades da escola e as atividades realizadas para sua efetivação dá à gestão escolar, atuando na atividade-meio, um caráter de mediação:

tanto as atividades-meios (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar, e atividades complementares [...]) quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnada dos fins da educação” (PARO, 1998, p. 303).

Quando se dissocia atividades-meios das finalidades da educação pode ocorrer tanto a burocratização da atividade escolar, quanto a redução da gestão escolar a uma dimensão tecnicista, com a introdução de ferramentas gerenciais para a resolução de problemas educacionais.

Assim, considerando a forte marca política da ação dos dirigentes escolares e as tramas e redes de poder que se estabelecem nas relações cotidianas nas escolas (SOUZA, 2001; 2007; GOUVEIA; SOUZA, 2004), a gestão escolar pode ser compreendida como

[...] um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levá-los a agirem como elas pretendem. (SOUZA, 2012, p.159).

Assim, pretende-se compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela implica e com quais objetivos opera.

O objeto da gestão escolar é, em última análise, a coordenação da política escolar. Essa visão também parece ser compartilhada por Arroyo, quando observa que a face política da gestão se expressa nos conflitos entre os que detêm o poder de decisão e a população, demonstrando que a dimensão política presente em todo processo de gestão não será encoberta pela suas especificidades técnicas, tão lembradas pelos dirigentes de qualquer processo administrativo quando desejam descaracterizar sua atuação como política (ARROYO, 1979, p.39).

De acordo com Souza (2007a), o interesse da ação política é o poder. O poder em questão que torna a gestão escolar um processo político, para a perspectiva democrática, não é a capacidade da parte de quem o controla em levar os outros sujeitos não controladores deste poder a fazerem o que aqueles desejavam como afirma Max Weber (2004, p. 43). Assemelha-se mais ao poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com outros, construindo uma vontade comum.

Isso já diz respeito à compreensão da natureza política da gestão escolar, pois se a política na escola representa operar a disputa com grupos de pessoas divergentes em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria instituição, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano, entretanto, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato combinado entre as pessoas que a compõem, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação,

assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática.

A gestão democrática é compreendida então como um processo político

através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2007a, p.157).

Isso vale dizer, como esclarece Souza (2007a), que a gestão da escola pública pode ser entendida como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, visto que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos e, também, como método – um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.

Outros autores também se preocupam conceitualmente com a gestão democrática, como é o caso de Licínio Lima (2000), para quem a democratização da gestão escolar:

Trata-se de uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto) governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19).

Assim a gestão democrática, para o autor, é um fenómeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos. Porém, mais do que isto, para o autor, trata-se antes de tudo de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e

recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.

No entanto, os mecanismos da organização escolar, presentes nas suas esferas pedagógica, administrativa e institucional, questionam uma igualdade formal, considerando, no sentido mais clássico, a igualdade de direito presente na maioria das constituições do mundo ocidental. Com esse movimento, a escola regulamenta e legitima a desigualdade social.

Um teste sobre a realidade da democracia na escola e em toda a sociedade pode decorrer da seguinte pergunta:

A melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com os seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais? (BOURDIEU, 1998, p. 64).

Isso posto, pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização, respeitando o diálogo, a alteridade, o interesse do outro, da maioria e da minoria. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia superficial, na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que basta em si mesma. A democracia se faz muito menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e muito mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais.

Em Souza (2007a), se tomarmos o conceito de gestão democrática há pouco mencionado veremos que a gestão (da escola) pública é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade.

A análise sobre a democratização da gestão escolar não pode estar desarticulada da compreensão sobre as diferentes formas, razões e instâncias da participação e não-participação das pessoas de todos os segmentos. É certo que a participação, *per sí*, não garante a democracia, ela depende das formas participativas mais dialogadas e que garantam as vozes de todos os atores que agem na/sobre a escola cotidianamente, por meio dos processos da gestão escolar.

Cabe destacar aqui que o campo da Administração Escolar ou Gestão Escolar, como é abordado na atualidade, teve diversos estudos sistemáticos de educadores brasileiros, durante o século XX, na intenção de construir conceitos teóricos e dar-lhe significado. Esses estudos ocorreram pela necessidade de organização técnica, pedagógica e administrativa nas ações das organizações escolares.

2.2 Um percurso histórico

Benno Sander (2007), recorre à história política e cultural do país para apresentar uma introdução à genealogia do conhecimento da administração da educação, examinada no contexto da trajetória da teoria e da prática da administração pública brasileira. No período colonial, a administração do ensino adotou um enfoque essencialmente jurídico, alicerçado no direito administrativo romano e na era republicana, a administração da educação passou por fases históricas, que se sucederam dialeticamente, do organizacional para o comportamental, do comportamental para o desenvolvimentista e deste para o sociocultural.

Ainda segundo o autor, é possível identificar três momentos históricos de reflexões sobre a práxis neste campo: um primeiro momento (início do século XX até meados dos anos 70) é o de sistematização do conhecimento acerca do campo de caráter mais técnico e pragmático; um segundo momento de crítica aos modelos das décadas anteriores que se inicia concomitante aos movimentos de redemocratização política dos anos 80 e finalmente o atual momento, de novas configurações para o campo sob o signo de gestão, a partir da década de 1990 e à luz das novas configurações do capitalismo em escala mundial.

É no contexto de crítica aos modelos anteriores, iniciado em meados dos anos 80, que Sander lançou em 1982 a primeira versão de Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento, todavia após diversas publicações, somou outras reflexões e apontamentos sobre o tema e relançou a obra em 2007, com a justificativa pertinente “de que aquilo que sabíamos ontem já não é suficiente hoje” (SANDER, 2007, p.7). O objetivo do autor foi ensaiar sobre o que ele denominou “paradigma multidimensional da administração da educação” (p.9), ou seja, dimensionar as várias faces que compõe o conceito e a prática da

administração escolar. Sendo assim, estruturou sua obra em três capítulos: no primeiro detém-se na introdução à genealogia do conhecimento da administração escolar ao longo da história brasileira; no segundo capítulo constrói de maneira muito didática quatro modelos de gestão da educação, à luz da história analisada no capítulo anterior e finalmente no terceiro capítulo ensaia “uma perspectiva analítica e praxiológica de gestão educacional” (p.8), com o objetivo de dimensionar e conceituar o paradigma anteriormente citado.

Para Sander (2007), só é possível a compreensão do campo da administração escolar, tendo em vista que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico situado no tempo e no espaço” (p.14).

De acordo com o referido autor a administração da educação no Brasil teve origem e se desenvolveu no contexto da administração pública e na esfera da política econômica, científica e cultural do país. Esta hipótese é uma consequência natural da ocorrência da interdependência entre educação e sociedade. Assim se expressa o autor:

[...] Na realidade, muitos aspectos da prática educacional e de sua administração são compreendidos à medida em que forem estudados e interpretados no contexto histórico da sociedade como um todo, incluindo o setor estatal, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada. Seu significado e sua validade residem, precisamente, na interação entre o sistema educacional e os grandes processos da sociedade: a economia, a política e a cultura. À luz da racionalidade global imposta por esta síndrome de interações, desenvolveu-se a administração da educação como campo de estudo e intervenção social, visando dar cumprimento à missão especializada dos sistemas e instituições de ensino e formação cidadã no seio da sociedade. (SANDER, 2007, p. 11-12).

O autor prioriza, no início de seu ensaio, uma análise sobre a genealogia histórica da administração escolar, centrando na análise das condições históricas do campo em três grandes períodos - o Brasil Colônia, a República chegando até meados da década de 60-70 do século XX e o Brasil da atualidade. Partindo da reflexão que as teorias e modelos administrativos nacionais são importações dos modelos estrangeiros como “esforço de criação de soluções teóricas e metodológicas nacionais” (SANDER, 2007, p.12), o autor destaca as características legalistas, positivistas e funcionalistas dos primeiros períodos históricos, onde a

concepção proveniente do direito romano permeou a concepção e a prática da administração escolar da época.

A adoção generalizada dos princípios e práticas da escola clássica dos engenheiros industriais e da escola comportamental dos psicólogos sociais na administração da educação, desde o início do século XX, partiu do pressuposto de que esses princípios e práticas gerais eram, automaticamente, aplicáveis à direção de qualquer instituição, independentemente de sua natureza, seus objetivos e seu conteúdo político e cultural. (SANDER, 2007, P. 13)

E concordamos extremamente com o referido autor, quando afirma que

[...] muitas vezes, os fins da educação e os objetivos específicos das escolas e universidades têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas alinhadas com o culto da eficiência econômica e da eficácia institucional como princípios fundamentais, com reduzida atenção aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana da gestão da educação. (SANDER, 2007, p. 14).

A primeira fase do período republicano perpetuou o sentido positivista da administração escolar e agregou as normas de ordem e progresso nas práticas administrativas, no sentido de manter a ordem e o desenvolvimento das organizações escolares. Já na segunda fase, Sander indica a trajetória da administração escolar aderente à administração pública, neste ponto o autor considera quatro fases que correspondem a cada modelo específico de gestão denominados “organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural”, definidos por critérios de desempenho administrativos: eficiência, eficácia, efetividade e relevância respectivamente.

De acordo com Sander (2007), as décadas de 1980 e 1990 foram importantes na produção de estudos que contemplam a administração escolar, para que pudessem encontrar perspectivas de reconstruções teóricas neste campo. O autor cita algumas produções de estudiosos dos anos 80 (ARROYO, 1979, 1983; WITTMAN, 1981, 1983; entre outros) e dos anos 90 (FRIGOTTO, 1995; WITTMAN e GRACINDO, 2001; Souza, 2006) que se debruçaram sobre os temas nesse campo, como a gestão democrática, assunto recorrente e primordial nos debates da atualidade.

Sander em seu trabalho também nos traz a abordagem dos conceitos dos modelos de administração da educação. Segundo o autor esta forma de

apresentação “oferece elementos para a construção de contornos conceituais e analíticos de quatro correspondentes modelos de gestão da educação” (SANDER, 2007, p.73) e que o “[...] critério de desempenho administrativo traduz a orientação teleológica adotada na concepção e no exercício da administração” (p.74). Resumidamente os modelos são apresentados e caracterizados do seguinte modo:

eficiência – critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo; **eficácia** – é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos; **efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade (...) refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade; **relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor (...) guarda relação com as conseqüências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade (SANDER, 2007, p.75-83).

Podemos perceber um paradoxo, a desvinculação do conceito de efetividade com o de relevância. O autor indica que a abordagem do ensaio centra-se na questão cultural - que é ligada ao conceito de relevância - justificando assim que o conceito de efetividade está mais relacionado ao de política. Neste ponto reside o paradoxo, uma vez que é inviável separar a política da cultura já que ambos são produtos da humanidade, determinados pelos sujeitos e estão em freqüente aderência.

Enfim, à luz das análises históricas aliadas aos critérios de desempenho econômico, Sander conclui a possível apresentação do “paradigma multidimensional de administração da educação”, que é um esforço de construção e desconstrução de conceitos sobre a prática da administração escolar tomando como base um enfoque multiparadigmático: “a proposta é elaborar uma nova síntese teórica da prática da administração da educação, baseada em uma visão de simultaneidade dos atos e fatos administrativos” (SANDER, 2007, p.91). Essa proposta é possível por meio de quatro dimensões simultâneas e articuladas: econômica, pedagógica, política e cultural. Também essas correspondem aos critérios de desempenho administrativo anteriormente citado, todavia com uma “orientação antropossociopolítica [...] a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; e a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância” (p.106).

Recorrendo à tese de doutorado de Ângelo Ricardo de Souza, de 2007, e ao trabalho de Martins e Souza (2012), nos quais realizam-se uma análise de produções acadêmicas que exploram possíveis relações entre gestão escolar e avaliação, e a duas pesquisas realizadas em 2009, as quais mostram quem é o diretor escolar brasileiro e qual é o seu papel na qualidade do ensino, será estabelecido um percurso histórico da gestão escolar no Brasil.

A referida tese abrange três períodos acadêmicos de pesquisa: 1) o período dos autores que deram início ao campo de conhecimentos da gestão escolar no país, designados aqui como os autores clássicos (que compreende os anos entre 1939 a 1987); 2) o período dos estudos críticos (que tem início no final da década de 70) e 3) o período pós-1987, (com início em 1987 se estendendo até 2004).

A compreensão sobre os elementos que constituem os perfis do dirigente e da gestão escolar e das relações entre esses elementos demanda, ainda, provocar um diálogo maior entre os dados e análises que serão apresentados neste capítulo com o perfil das ideias do campo da gestão escolar no Brasil.

Em Souza (2007a), os estudos ao longo do século XX, no campo da gestão escolar no Brasil compreendem que o diretor é um educador que tem a tarefa de coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola, pois a gestão escolar é, antes de tudo, a coordenação desse trabalho com vistas aos objetivos educacionais. De acordo com o referido trabalho, o perfil do diretor apresenta similitudes com essa concepção, dado que ele é um educador (quase 98% tem habilitação mínima em algum nível para a educação) e trabalha coordenando a ação coletiva na escola, por meio dos processos e instrumentos que a gestão escolar lhe permite, mesmo que por vezes de maneira não tão democrática, como reclamam os estudos pós -1987.

Os dirigentes das escolas públicas no país são majoritariamente mulheres (78%). Destaca-se o fato de que os estudos dos períodos anteriores a 1987 sequer mencionarem as questões de gênero, mesmo considerando que a educação já era um campo de atuação predominantemente feminino. Os aspectos técnicos, pedagógicos, políticos da gestão escolar parecem reproduzir as formas masculinas do mundo social e, conseqüentemente, as desigualdades de gênero. Todavia, as questões de gênero, mesmo importantes, não podem ser tomadas isoladamente e sim compreendidas no seu contexto:

[...] enquanto confirmação da importância das diferenças de gênero na direção escolar, (...) [é importante] também se acautelar contra a idéia de tomar essas diferenças como influências solitárias e unilaterais. De fato, o gênero do diretor/a interage com outros fatores relacionados como onde estão localizados esses/as diretores/as no sistema de ensino (COLLARD, 2001, p. 352).

Em sua pesquisa, Souza (2007a), revela que há sentidas diferenças entre os períodos de estudo e proposição da gestão escolar, mas parece que há um relativo consenso no reconhecimento do diretor como sujeito que está no centro das relações de poder escolares. Esse reconhecimento condiz com as concepções próprias do período acerca da função de dirigente escolar. Mais do que isso, neste período o diretor não era visto apenas no centro do poder, como principalmente o concentrador do poder. Ainda segundo o autor, estudos críticos divergem sobre essa naturalização da centralização do poder nas mãos do dirigente escolar, compreendem que o diretor escolar é tratado como um preposto do estado capitalista e, como tal, tem a tarefa de gerenciar o trabalho coletivo escolar.

Após 1987, há um reforço na compreensão do diretor como um amplo articulador das relações educacionais e de outras naturezas, mas que se relacionam com aquelas que têm lugar na escola. Os dados parecem confirmar essa posição do diretor no centro da política escolar, pois mesmo que em muitas escolas tenhamos a presença de colegiados, ou uma construção coletiva do projeto pedagógico, revela-se que não há elementos que permitam avaliar de forma diferente esta questão.

Somando-se a isto, os estudos revelaram que os diretores atendem aos interesses dos diferentes segmentos como estratégia política de sobrevivência, modificando inclusive suas aparentes concepções para se conservar no centro da cena política. Atender aos interesses dos superiores hierárquicos e aos da comunidade escolar faz parte desse jogo político.

Os dados analisados pelo autor confirmam a natureza política da direção escolar, desde as formas de escolha dos dirigentes, passando pelas relações de gênero, e cruzando-as com a existência, construção e funcionamento do Conselho Escolar e do Projeto Pedagógico, até essas últimas discussões sobre a participação comunitária e os apoios e interferências na gestão escolar.

Quanto à imbricação e mescla entre os conceitos de direção e gestão escolar, observa-se que

[...] é possível mais um destaque nas diferenças entre esses períodos no que tange à natureza política da função de diretor escolar. No período clássico, havia uma menor separação entre pessoa e processo dirigente. Apesar dos esforços dos autores desse período em conceituar a gestão escolar (então administração escolar), não houve esforço maior sobre a conceituação da direção escolar. Nos períodos seguintes, essa separação parece melhor identificada. (SOUZA, 2007a, p.294).

O autor revela que no cotidiano das escolas, há um pouco de cada concepção. Nas escolas onde os diretores foram eleitos, há melhor funcionamento de organismos coletivos, assim como há uma ação mais coletiva e participativa em geral, sugerindo que os processos de gestão têm, uma certa autonomia em relação à direção escolar, o que marca os limites entre a gestão propriamente dita e a direção. Na outra condição, temos as escolas cujos diretores foram indicados, nas quais a ação coletiva nos processos de gestão escolar é menor. O diretor controla mais fortemente esses processos, sugerindo que a direção escolar engloba na prática todos os processos de gestão. A direção, aqui, não é parte da gestão, ela a domina de tal forma, que se confunde na figura pessoal do dirigente.

Sobre outra possível contradição entre as faces administrativa e pedagógica da função do diretor de escola, há que se destacar que

[...] para os autores do período clássico não parece restar dúvidas: o diretor é um administrador que tem um papel administrativo e institucional que se centra, em larga medida, na ação pedagógica desenvolvida na escola. Isto é, sua função é justamente, através da ação administrativa, dar as condições adequadas para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Contudo, a ênfase nessa ação administrativa levou os autores críticos a se posicionarem contrariamente àquela concepção e a perceberem aquelas faces como contraditórias, não em sua essência, mas na ação prática dos diretores. Os professores das escolas públicas, através dos dados dos seus questionários, parecem perceber que os diretores se dedicam mais às ações administrativas do que às ações pedagógicas, o que, de certa forma, confirma a concepção da escola clássica, e, por isso, confirma a crítica dos autores do período seguinte. (SOUZA, 2007a, p.295).

Assim, parece haver uma menor centralidade pedagógica na ação do diretor de escola. Isso pode ser responsável pelo *feito-gestão*, como destaca Souza em seu trabalho, pois

se os possíveis impactos do perfil da gestão e do gestor no rendimento estudantil advêm de um lado, da experiência e qualificação do dirigente e, de outro, da democratização das relações escolares, isso só ocorre porque tanto a experiência e a qualificação, quanto a democracia potencialmente ampliam a disposição ao diálogo [...].(SOUZA, 2007a, p.295).

Em outras palavras, se se considera que os dirigentes mais preocupados com os aspectos pedagógicos são os das escolas com melhores rendimentos pedagógicos, temos que o perfil do dirigente experiente, qualificado, dirigindo escolas de maneira mais democrática se encontra com a concepção de um diretor mais dedicado às causas pedagógicas, pois o diretor daquele perfil está nas escolas com índices pedagógicos mais elevados.

Assim, o autor nos revela, por meio de sua pesquisa, que o diretor escolar com perfil mais próximo das concepções mais clássicas, aparentemente, apresenta piores resultados pedagógicos e a gestão escolar com perfil mais próximo das concepções do período pós-1987 parece estar mais articulada com os mais elevados resultados estudantis nos testes standardizados.

É também o que parece revelar Martins e Souza (2012), ao analisarem produções acadêmicas que exploram possíveis relações entre gestão escolar e avaliação, com base em dissertações e teses, artigos de periódicos e anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), totalizando 25 documentos cujo foco aprofundado originou-se de Estado da Arte sobre gestão, autonomia e o funcionamento de órgãos colegiados em escolas públicas, que abrangeu o período entre os anos de 2000 a 2008 e reuniu 753 fontes documentais.

As autoras apresentaram entre os eixos temáticos aglutinadores da produção em pauta, um (o segundo eixo) que se refere à associação das características de resultados de avaliação de desempenho de alunos com perfis de diretores e com modelos de gestão e outro (o quarto eixo) referente à avaliação de desempenho e gestão de sistema de ensino.

Assim trouxeram as análises de Soares e Teixeira (2006) que definem como uma das vertentes do trabalho a caracterização de práticas de diretores, classificadas em conservadora, democrática e gerencial. Concluem que nas escolas nas quais atuam diretores classificados como “amplamente democráticos”, os alunos apresentaram alta proficiência em Língua Portuguesa.

Já Souza (2007b), em artigo publicado – resultado de sua tese de doutoramento (2007a) -, relaciona desempenho estudantil e gestão e direção de escola em abordagem que denomina efeito-gestão ou efeito-direção escolar. Coteja a experiência e qualificação profissional de diretores e proficiência estudantil em Língua Portuguesa e Matemática, utilizando dados do Saeb de 2003. Os resultados

obtidos com o estudo sugerem que características dos diretores e a democratização da gestão são fatores que incidem sobre resultados obtidos pelas escolas.

Os efeitos de mudanças preconizadas pelas reformas da educação na gestão escolar são analisados por Gomes (2004), com vistas a discutir de que forma essas enfocam o papel dos diretores de escola. O trabalho caracteriza o perfil de diretores da escola fundamental e estilos de gestão escolar existentes no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, com base em dados apresentados pelo Saeb 2001.

Como afirmam Martins e Souza (2012, p. 15) “o delineamento assumido em dois dos estudos aqui registrados visa a aquilatar relações entre estilos de gestão e desempenho de alunos, tendo em comum a afirmação favorável a princípios democráticos de gestão”.

Em realidade, segundo as autoras em questão, a gestão democrática pode ser analisada tomando por pressuposto valores e concepções de indivíduos e grupos representativos da sociedade civil – dentre os quais se incluem os diferentes segmentos profissionais que atuam no espaço escolar - portanto, sua qualificação extrapola quaisquer relações estabelecidas linearmente entre resultados de avaliações em larga escala e perfis de atuação de diretores escolares.

No eixo que se refere à utilização de resultados de avaliação de desempenho para analisar políticas implementadas e gestão de sistemas de ensino, as autoras, apresentam a análise de três trabalhos publicados como artigos em periódicos.

O primeiro é de Freitas (2006), que trata do desaproveitamento escolar, mencionando diretrizes e estratégias da União voltadas para a promoção da qualidade do ensino, a partir dos anos 1990 com destaque para a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a modernização dos procedimentos de geração e disseminação de informações educacionais, além de disposições normativas. A partir desse cenário, focaliza iniciativas desencadeadas no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Dourados, no período 1993-2004. Trazendo resultado de estudo realizado em algumas escolas estaduais e municipais, em 2004, comenta que tanto a regulação normativa quanto o monitoramento da qualidade do ensino não têm induzido a empenho na gestão do desaproveitamento escolar.

A relação entre rendimento de alunos, redes de ensino e anos, em que a avaliação foi realizada, constitui estudo implementado por Alves (2008), concluindo que as que estão associadas ao aumento do desempenho de alunos das capitais

brasileiras se devem aos seguintes fatores: escolha meritocrática e democrática de diretores, autonomia financeira, implementação de sistemas de avaliação, oferta e cobertura na educação infantil e formação superior de docentes das redes.

Já o estudo de Vieira (2007), também trazido por Martins e Souza, analisa políticas educacionais implementadas no estado do Ceará entre 1995 e 2002 e 2003/2006, tomando como questão central a sua continuidade/descontinuidade. Assinala a importância que os sistemas de avaliação vêm adquirindo na gestão educacional e aponta que o desempenho escolar é tido como um dos principais indicadores do sucesso das políticas educacionais.

De acordo com as pesquisadoras

[...] enquanto Alves (2008) divulga análise de fatores explicativos da variação de desempenho de alunos em avaliações de larga escala e delinea intervenções que se mostram potencialmente capazes de incidir positivamente nos resultados, alertando para a necessidade de que gestores debatam os resultados alcançados pelas escolas sem preconceito, Freitas (2006) e Vieira (2007) relatam e analisam iniciativas desencadeadas no âmbito da gestão de sistemas de ensino, elucidando a articulação entre resultados de avaliações e a implementação de políticas educacionais em contextos específicos, em períodos recentes, delimitados temporalmente. (MARTINS; SOUZA, 2012, p. 20).

Destacam ainda as referidas autoras que, Freitas (2006), tendo como referência ações desencadeadas no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Dourados, no período 1993-2004, embora reconheça na avaliação a estratégia escolhida para indução de melhoria da qualidade do ensino, traz evidências de seu fraco poder indutor, indicando que seus resultados vinham gerando, à época, pouco empenho dos gestores no enfrentamento do fraco rendimento escolar.

Já no caso das políticas educacionais implementadas no Estado do Ceará, entre os anos 1995 e 2006, o que se evidencia é a importância adquirida pelos sistemas de avaliação na condução das políticas educacionais, sendo seus resultados tomados como indicadores de efeitos das políticas implementadas, além de prover aportes para a gestão do sistema educacional.

As autoras salientam enfim, que nos trabalhos agrupados no segundo eixo, todos lançam mão de dados estatísticos para estabelecer relações entre desempenho de alunos, perfil e modelos de gestão escolar. Entretanto, cabe destacar que:

[...] o delineamento assumido nessas pesquisas, ao tempo em que permitem aquilatar fatores que influenciam as trajetórias de escolarização de alunos, articulando-os à gestão da escola e/ou ao perfil de diretores, podem limitar a própria concepção de gestão e de sua qualidade à proficiência de alunos em avaliações em larga escala, desvelando uma visão linear. (MARTINS; SOUZA, 2012, p.21).

Enquanto que no quarto eixo, encontram-se dois trabalhos que lançam mão de dados estatísticos e análise documental para analisar a dimensão política da avaliação, assinalando que a efetivação do direito à educação pode tomar a avaliação como ferramenta de gestão, mas

que é preciso pensar, porém, que as políticas educacionais têm contribuído de forma modesta para o aumento no desempenho de alunos, sem a dimensão necessária ainda para que o país enfrente os desafios de uma escolarização equânime e de qualidade. Um dos trabalhos ressalta a necessidade de que gestores e pesquisadores debatam os resultados alcançados pelas escolas sem preconceito, incluindo na pauta das discussões temas tais como ampliação da autonomia e currículos melhor estruturados. (MARTINS; SOUZA, 2012, p.22).

Diante do exposto, as autoras concluem que, estabelecer relações entre rendimento de alunos e gestão escolar que se pretenda “democrática e ou participativa” exige cuidados redobrados. A polissemia do termo “gestão democrática” pode levar boa parte dos estudiosos a confundir o “tema” com o próprio “objeto de pesquisa”, tendo em vista que a constatação de “uma boa gestão escolar” não pode estar fundamentada – linearmente – em sua relação com o desempenho de alunos. Outros elementos compõem as dinâmicas escolares cujas equipes de gestão logram sucesso na qualidade do ensino ofertado e em seus resultados (MARTINS, 2010).

Um outro aspecto importante diz respeito à ideia de que a gestão é um processo que recai sobre a ação coletiva. Verifica-se que no período pós-1987, isso se expressa pelo surgimento e/ou aprofundamento também da temática da gestão democrática. A gestão escolar, mais do que ser a coordenação do esforço coletivo, parece se pautar pelas decisões coletivas. As escolas possuem Conselho de Escola e Projeto Pedagógico. Os Conselhos Escolares funcionam minimamente. Já o Projeto Pedagógico teve a participação dos professores na sua construção.

Segundo Souza (2007a), a pesquisa não consegue, todavia, avaliar a dimensão da socialização do poder que potencialmente essas ações, instrumentos e processos permitem. Isso só parece possível com investigações que adentrem mais

na escola e capturem o movimento cotidiano da política escolar. Ainda assim, parece que há avanços no sentido da ampliação da democracia na gestão escolar, porque a simples existência e crescimento desses instrumentos já permitem compreender que há mais espaço para o desenvolvimento da gestão democrática.

O perfil do diretor escolar, não se equivale plenamente ao perfil prescrito no período clássico, porque o diretor não é um administrador no sentido mais estrito, nem conduz um processo essencialmente técnico administrativo que é a gestão escolar. Também, não condiz com as avaliações do período da crítica, no qual o diretor era denunciado como um gerente do estado capitalista.

De acordo com Souza (2007a), os dados sobre a existência e funcionamento do conselho de escola, sobre a existência e construção do projeto pedagógico, sobre as formas de escolha dos diretores, destacadamente as que apontam um razoável número de diretores eleitos mesmo em uma maioria de diretores indicados, assim como sobre a participação comunitária e sobre as relações políticas na/da escola, denunciam a natureza política da direção e da gestão escolar.

Os estudos revelaram ainda que na condução dos processos de gestão, os diretores demonstram construir consensos, tanto com os pares, quanto com a comunidade escolar e com o Estado. Esse grau de concordância entre as instâncias políticas pode ser só aparente, ou demonstrar a aspiração dos dirigentes, mas ao mesmo tempo demonstra a consciência que essas pessoas têm na compreensão de que a sua função é de mediação e coordenação político-pedagógica, cujas tarefas se articulam, com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias.

Mesmo não condizendo com a realidade, demonstram que há na escola mais problemas de natureza política do que os diretores gostariam de assumir. As pesquisas começam a dar destaque a esses aspectos após 1987, mas ainda em grau aparentemente pouco suficiente.

Em síntese, a desarticulação entre o perfil das ideias sobre a gestão escolar e o perfil do dirigente e da gestão escolar se deve (1) ao fato de que aquelas estão debatendo um outro contexto e um outro tempo da organização e gestão da escola, nos quais havia nas escolas outros problemas e com outros graus de complexidade, conseqüentemente os dirigentes e os processos de gestão que comandavam tinham outro perfil, mas é necessário que se destaque que aquela desarticulação também se deve, e talvez principalmente, (2) à constatação de que não havia estudos

empíricos, isto é, não trabalharam com o que de fato existe(ia) nas gestões escolares no país. Se isso é verdade para os dois períodos iniciais, de outro lado parece estar mudando, pois no terceiro período histórico analisado, há um número maior de pesquisas indo às escolas, conhecendo-as por dentro e tendo mais condições de identificar, quem são os dirigentes escolares e como se organizam as escolas quanto aos processos de gestão.

Todavia, segundo Souza (2007a), em que pese essa desarticulação, há algum sincronismo entre os perfis. E isso é devido ao fato de que, apesar de os períodos iniciais se dedicarem pouco a pesquisas empíricas, os estudos científicos não são voltados apenas à descrição e análise do mundo real. A ciência também modifica o mundo, mesmo sem se tratar de ciência aplicada, pois interfere no mundo apresentando suas teses, hipóteses e sínteses que, se não explicam como as coisas são/acontecem, interagem com os fenômenos e sujeitos reais, responsáveis por aquelas coisas, a ponto de sugerir como o mundo deveria se organizar.

Isso posto, trataremos brevemente a essa discussão/reflexão, os resultados das duas pesquisas realizadas em 2009 e também aplicadas na rede pública de ensino, como as apresentadas anteriormente.

A primeira delas, chamada Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública, traz dados sobre quatro cidades paulistas, ao longo de três meses. Segundo o cientista político Fernando Abrúcio (2009), coordenador do estudo, a influência dos fatores sociais, culturais e econômicos no desempenho dos alunos na Prova Brasil foram excluídos e foram escolhidas unidades em que é possível mensurar o efeito gestão nas escolas.

O primeiro levantamento abordou questões como a rotina do trabalho, responsabilidades pedagógicas e formação a partir de análise de questionários respondidos por 400 diretores de 13 capitais brasileiras.

Os dados coletados mostram que os gestores das escolas públicas se sentem mais responsáveis pela manutenção da burocracia do que melhoria do aprendizado dos alunos: 45% deles tratam de tarefas administrativas e de orçamento todos os dias, por exemplo. Isso revela que os gestores acabam comprometendo boa parte de seu tempo com assuntos sem ligação direta com a aprendizagem, além de explicar outro dado: 57% escolheriam melhorar a infraestrutura da escola que dirigem, se tivessem mais autonomia sobre ela.

Já os dados que se referem à formação, são ainda mais preocupantes: 93% dizem que sua formação foi boa ou excelente, mas só 15% acreditam que seu curso de graduação os preparou para atuar como gestor escolar. Outra informação conflitante aparece quando os diretores apontam que o principal culpado pelas baixas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é o governo, com 48%. Os gestores aparecem com 2%, apesar de se considerarem importantes no processo ensino-aprendizagem, com 66%. Além disso, 36% não conhecem o IDEB de sua própria escola.

A segunda pesquisa aponta procedimentos eficientes para fazer uma boa gestão escolar e que ações do diretor podem ajudar na tarefa de alavancar a qualidade do ensino. Entre tais ações, destacam-se a implantação efetiva do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que parece ser ainda ficção na maioria das cidades brasileiras, apesar de prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394 de 1996). Mas que, segundo dados da referida pesquisa, apresenta resultados concretos quando bem aproveitada, como mostra a experiência da cidade paulista de Santa Fé do Sul, com seis das melhores escolas públicas de Ensino Fundamental I do país. Outro aspecto que a pesquisa mostrou ser eficaz para a melhoria, trata-se da atenção prestada aos resultados das avaliações externas, como o próprio Ideb.

Não é propósito deste capítulo analisar os dados das pesquisas, nem destacar os condicionantes macrossociais ou supranacionais como um dos condicionantes da gestão escolar, o enfoque está mais nas competências do que numa visualização em seu conjunto. Todavia, procurou-se contribuir com a apresentação dos mesmos, para ampliar nossa reflexão acerca da gestão no Brasil.

2.3 A natureza política da gestão escolar

“Eu preparo uma canção que faça acordar os homens...”
(Carlos Drummond de Andrade)

A gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza:

Não é possível separar a administração do governo, como é impossível separar a prática da teoria. A oposição tradicional entre direito constitucional e direito administrativo, ciência política e ciência administrativa, política e administração procura mostrar um mundo onde a execução está absolutamente separada da decisão, em nível dos que exercem o poder. Essa representação que busca neutralizar a administração é desmentida todos os dias na real relação de dominação. (MOTTA, 1986, p. 41).

Depreende-se daí que a gestão é sempre um processo político, visto que é uma “atividade-meio da política” (idem, p.40), que trabalha diretamente com as relações de poder “[...] à medida em que poder se delegada. Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (idem, p. 49). “[...] Na realidade, a administração pode ser definida como uma prática particular da política, esta concebida como a prática global da convivência humana”. (SANDER, 2007, p.31).

Logo, não podemos entender a ação administrativa isoladamente do poder que está sempre presente nela. Poder esse presente nas relações escolares, quais sejam, pedagógicas, administrativas, institucionais, etc., e pelo qual o controle sobre a instituição na busca de tais ou quais objetivos se faz (TEIXEIRA, 1961, p. 85).

[...] o controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão e, ao mesmo tempo, a própria gestão é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue. A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar. (SOUZA, 2012, p. 159).

Podemos entender a gestão escolar como um braço executivo ou operacional da política escolar e uma vez que essa só existe porque se vislumbra o poder, cabe-nos questionar: a que poder se refere? A princípio, de poder de mando. Recorremos aqui a Weber, para o qual só há política quando se vislumbra o poder, quando o poder está em disputa. Todavia concordamos com o autor que nem todo poder é dominação, esta “é um caso especial de poder” (WEBER, 2004, p. 695). Poder implica imposição da vontade a outrem, dominação implica obediência (idem, p. 696). Logo, a dominação é o poder obedecido, incorporado.

Para Pereira (1976), o lugar de diretor em uma escola não é feito por ele próprio, mas para o seu desempenho utiliza a política e o conhecimento técnico. Os demais sujeitos na escola reconhecem essa autoridade dominadora e a obedecem.

Isso porque, de acordo com Souza (2012), o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade.

Nesse sentido, é um burocrata que tem funções a desempenhar. Assim, o poder desempenhado pela condução da gestão escolar é uma forma de dominação.

Desse modo, gestar, administrar, governar, gerenciar uma escola implica dominar, pois “toda dominação se manifesta e funciona em forma de governo. Todo regime de governo necessita do domínio em alguma forma, pois para seu desempenho sempre se devem colocar em mãos de alguém poderes imperativos.” (WEBER, 2004, p.701).

Ainda para Weber, a gestão da escola, pela sua natureza política, é dominação, pois “para a vida cotidiana dominação é primariamente administração” (*idem*, p. 175). Assim, para a condução cotidiana da escola, fundem-se a gestão e o poder.

E os processos da gestão escolar e o trabalho do diretor de escola, desde 1990, vêm sendo objeto de debates entre diferentes setores sociais (pesquisadores, governo, organismos internacionais). Esses debates, embora não partilhem da mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação.

Aqui cabe lembrar que as análises sobre a crise educacional tendem a enfatizar a gestão da escola, os docentes e as culturas locais dos alunos como responsáveis pelos fracassos educacionais: de acordo com o discurso liberal, a escola carece de eficácia para responder às novas necessidades do mercado de trabalho e do mundo das empresas, motivo pelo qual precisa ser inovada.

Como em outros momentos de crise, a solução é buscada por meio de reformas que visam mudar a forma do funcionamento do sistema, sem alterar sua razão de ser.

Para compreendermos melhor esse cenário, com base em Lima (2009), a relação entre reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais, um olhar sobre a reestruturação produtiva evidencia que os elementos desencadeadores da mesma na década de 1970 residem: na falência do modelo fordista/taylorista de produção, marcada pela baixa produção e produtividade; na redução dos níveis de produtividade do capital e na crise do Welfare State ou do Estado de Bem-Estar Social, que gerou crise fiscal do Estado capitalista e acentuado processo de privatizações e questionamento da hegemonia americana.

Contudo, isso ainda seria agravado pela crise do petróleo de 1973 e pela elevação das taxas de juros americanas em 1979. Nos anos de 1980, ocorreu a “crise da dívida externa” dos países da periferia do capitalismo.

Qual seria então o parâmetro de reestruturação produtiva? Qual seria a saída? Os processos de reestruturação produtiva (iniciado nos anos 70) e de ênfase na globalização (a partir dos anos 80), sob inspiração e hegemonia do grande capital transnacional, de instituições multilaterais e dos governos das grandes potências, se constituem numa resposta à crise do fordismo – neoliberalismo. Ainda segundo Lima (2009), o neoliberalismo saiu do ostracismo político que o caracterizou após a derrocada do “socialismo real” no leste da Europa como o porta-voz dos novos tempos.

E quais seriam os referenciais do neoliberalismo como parâmetro da reestruturação produtiva? Primeiro no Chile, quando da derrubada do Governo Socialista de Allende em 1973. Posteriormente, Governo Conservador de Thatcher na Inglaterra e do Governo Republicano de Reagan nos Estados Unidos, que se difundiu a onda neoliberal que se espalhou pelo mundo nos anos 80.

De acordo com Anderson (2000, p.12) quase que unanimemente as primeiras diretrizes neoliberais operacionalizadas por Margaret Thatcher foram seguidas pelos demais países capitalistas, inclusive na década de 90 pelo Brasil, a saber: acentuado programa de privatização, corte de gastos sociais, imposição de legislação antissindicais, abolição de controle sobre os fluxos financeiros, elevação das taxas de juros, sufocação de greves e necessidade de reformas fiscais e do Estado.

As mudanças foram implantadas inicialmente nos países da Europa e nos Estados Unidos, mas se consolidaram no Brasil na década de 1990, por meio de um processo de reordenamento econômico, social e político. Esse processo, segundo Harvey (2003, p.140) caracteriza-se por “... uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política”.

O modelo gerencial se estabeleceu como orientador das relações de produção e do trabalho. A reestruturação produtiva, conforme destaca Lima (2009), diz respeito às transformações estruturais no âmbito da produção e do trabalho, e pode ser vista sob dois aspectos: ótica setorial e novo paradigma tecnológico e organizacional. Deste modo, um novo trabalhador é exigido pela reestruturação

produtiva: um trabalhador com qualificações compatíveis às exigências das novas formas de produção, que desenvolvesse competências (mercado) e habilidades.

E a reforma do Estado brasileiro?

No Brasil, em particular, a força dos movimentos sociais e trabalhistas, numa rota de ascensão durante toda a década de 80, impediu a implementação da agenda neoliberal. Todavia, começou a ser efetivada, de fato, a partir do Governo Collor. Interrompida momentaneamente pela crise do *impeachment* e durante o Governo de Itamar Franco, a mesma foi retomada com força a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC); em especial as privatizações e a tarefa de deslegitimação dos sindicatos e de desmoralização dos movimentos sociais, intento este que só não foi alcançado no que se refere ao Movimento dos Sem-Terra (MST).

O início da reforma de Estado no Brasil ocorreu com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994 e sua posse em 1995, como presidente do Brasil, quando veio à tona uma forte cobrança acerca de um dos seus ditos sobre uma necessária e urgente reforma do Estado. Tal reforma apontada contribuiria para a projeção do país como promissor em investimentos e adequado à nova ordem econômica mundial pautada pela globalização. O ponto nevrálgico que conduziria “a arrumação da casa” nos seus distintos setores estava na perspectiva desta reforma de cunho político, fiscal e institucional. Investimentos em tecnologia e educação tecnológica (novo tipo de trabalhador/novas políticas educacionais)...

Bresser Pereira (1998, p.23-24) assegurava que:

A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também ampliar suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais. (...) Mas igualmente importante é uma reforma administrativa que torne o serviço público mais coerente com o capitalismo contemporâneo, que permita aos governos corrigir falhas de mercado sem incorrer em falhas maiores. (...) Os cidadãos exigem do Estado muito mais do que o Estado pode oferecer. (...) Nesse caso, a função de uma administração pública eficiente passa a ter valor estratégico, ao reduzir a lacuna que separa a demanda social e a satisfação dessa demanda.

Entretanto, contraditoriamente: segundo Bresser Pereira (1996) a reforma de Estado proposta pelo governo FHC não era neoliberal, muito pelo contrário, era a de uma social democracia, pois não tinha o objetivo de tirar o Estado da economia, mas o de favorecer a sua governança mediante recursos financeiros e administrativos.

Era necessário então redefinir as funções, reformar e reconstruir o Estado. Como? Transformou a antiga secretaria da presidência, que geria o serviço público no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Que modelo administrativo? O modelo da reestruturação produtiva: Administração Gerencial.

A reforma do Estado brasileiro passou por dois momentos centrais, a saber: 1) o período de retomada da ofensiva do neoliberalismo, em que o Estado foi criticado pelo seu caráter intervencionista e configurou-se sob uma redução do seu 'tamanho' como uma condição ao livre funcionamento do mercado e 2) o caos provocado pelas políticas neoliberais. “[...] reforçou-se a retórica da ‘reforma’ como um caminho para a promoção das chamadas políticas sociais, voltando-se a atenção para o agravamento do problema do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regular minimamente o movimento do capital” (SILVA, 2002, p.67).

A política educacional, na década de 1990, foi construída tendo influências diretas de um processo de correlação de forças. Quais foram as implicações da Reforma do Estado nas políticas educacionais? Elas seguiram a agenda neoliberal, lembrando que a implantação de uma gestão educacional, modelada pelo paradigma mercadológico empresarial, foi a diretriz que se processou mediante a racionalidade técnica capitalista. As agências multilaterais (como o Banco Mundial) passam a nortear as políticas da educação:

[...] O Banco Mundial acredita que a Educação Básica poderá contribuir para a contenção da pobreza, a partir dos seus reflexos na redução das taxas de natalidade, que viria como resultado do acúmulo de informações e maior inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2000, p. 110).

Em 1995 foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Conforme expressa claramente o documento

[...] a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (Brasil, 1995, p. 12).

Desse modo, quais foram as consequências para as políticas educacionais no Brasil? Entre outras, a utilização das políticas educacionais como políticas sociais assistencialistas... Em nome do combate à pobreza e à desigualdade, o Estado

somente investe no papel de promotor dos serviços sociais básicos aos pobres, como saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária, com o objetivo de proporcionar a equidade social. Tais condições, como argumenta Oliveira (2000), são chamadas pelas agências internacionais de equidade social.

Coraggio (1996, p. 86) preconiza que as estratégias do Banco Mundial para atacar a pobreza explicariam por que o banco, que tradicionalmente direcionou investimentos para a infraestrutura e para o crescimento econômico, aparece cada vez mais como uma agência propulsora de investimentos em setores sociais e na reforma do conjunto das políticas sociais.

Outras consequências para as políticas educacionais brasileiras residem no fato de que a qualidade da educação ficou marcada por ações paliativas e propostas educacionais que atendessem aos requisitos da regulação do mercado e à formação de um tipo de cidadão para uma sociedade neoliberal.

E as políticas sociais no contexto da gestão pública?

No contexto do modelo gerencial de gestão pública, as políticas sociais, são entendidas como formas de “... permitir aos indivíduos a satisfação de certas necessidades não levadas em conta pelo mercado capitalista”, restringindo assim as desigualdades provocadas por ele (VIEIRA, 2004, p.150). Os serviços sociais passam de direitos a mercadorias, serviços vendidos ao mercado, como aponta Scaff (2011, p. 15), em seu texto sobre os impactos do modelo gerencial de gestão pública nas políticas sociais.

Com relação a esse último aspecto, relembramos que o Brasil nos anos de 1990, levou a cortes drásticos o orçamento destinado à esfera social, incluído aqui aquele destinado à educação.

As reformas foram orientadas principalmente pelas indicações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Dessa conferência resultaram determinações que visam garantir o direito à educação básica a todos os cidadãos, incentivando novos modelos de gestão do ensino público, baseados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração. Desse modo, foram estabelecidas as seguintes prioridades para a reforma educacional dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil: 1) prioridade à educação básica; 2) flexibilização dos modelos de gestão e 3) planejamento descentralizado.

Os discursos de elogio às “virtudes do mercado” procuram difundir a crença de que a eficiência da gestão reside em seu caráter técnico. Tal posicionamento contraria os princípios que orientam a perspectiva da gestão democrática da escola, posto que esta pressupõe que todo trabalho técnico tem uma dimensão política e pedagógica, não sendo, portanto, neutro.

De acordo com Casassus (2001), é em fins de 1980 que se passa, na América Latina, de uma concepção de administração para gestão. O conceito de gestão é considerado mais abrangente e sistêmico do que o conceito de administração, mostrando-se mais adequado para referir-se ao gerenciamento de sistemas descentralizados.

O pensamento liberal foi intensamente questionado por educadores críticos no Brasil e na América Latina: enfatizamos a função social da escola pública, reafirmando seu caráter democrático e a necessidade de essa se balizar pelas finalidades intrínsecas ao ato educativo – a formação de sujeitos humanos, desenvolvendo todas as suas potencialidades, ao mesmo tempo em que possibilita a apropriação do saber social e historicamente construído.

Diante do exposto, uma gestão de outra natureza passou a ser recomendada, em especial pelos organismos internacionais, sustentando-se a ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão das escolas fosse mais eficiente. Para isso, seria necessário, dentre outros aspectos, interligar avaliação externa e responsabilização pelos resultados, tanto pedagógicos como administrativo-financeiros. Observamos, desde então, que o discurso da gestão por resultados passou a ser corrente no campo da gestão educacional.

A transposição de modelos de administração para a escola não é novidade. De acordo com Dourado (2003), encontramos no campo educacional distintas teorias de gestão/administração, quer se considere a escola e a empresa como diferentes ou assemelhadas. Como pressuposto comum a essas diferentes teorias, poderíamos assinalar duas ideias: a) administração, com seus métodos e técnicas, pode ser aplicada a qualquer campo, quer seja escola ou empresa, pois os processos administrativos em ambas têm a mesma natureza e b) os problemas encontrados nas escolas são decorrentes, sobretudo, de sua má administração.

Essa concepção que relaciona processos e problemas escolares com uma suposta gestão de má qualidade vem aumentando nas últimas décadas, com os defensores da aplicação dos métodos e das técnicas do mundo empresarial no

âmbito da escola. Esse movimento no interior da educação vem sendo designado por alguns estudiosos como gerencialismo, como vimos em Scaff (2011).

Para a autora pode-se afirmar que o modelo gerencialista de gestão pública

tem chegado às escolas brasileiras por meio de programas, projetos e políticas educacionais do governo brasileiro.[...] Em seu conjunto, esses programas, projetos e políticas apresentam como características comuns o esforço em implantar uma nova cultura organizacional nas escolas e secretarias de educação, que tenha como princípio a racionalidade técnica e o controle do trabalho escolar. (SCAFF, 2011, p. 27).

Na concepção do gerencialismo a meta da gestão educacional é aumentar a eficiência e eficácia das escolas, fatores que se expressariam em indicadores de desempenho ou em resultados. Para a elevação desses indicadores o principal aspecto assinalado é a mudança na cultura da escola (tratada aqui como uma organização social e não como uma instituição social): difunde-se a ideia da escola como “organização que aprende”, sendo central que a gestão se pautar na inovação, na criatividade e na proatividade de todos os seus segmentos. Nessa perspectiva pouco se valoriza o processo e pouco se questiona o que seria um bom resultado.

De acordo com Chauí (2003), existe diferença entre organização e instituição, sendo que uma organização é definida:

por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUÍ, 2003, p.06).

Dessa forma, uma organização, é orientada pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Ela não questiona e/ou reflete sobre sua existência, sua função ou seu papel no interior da luta de classes. A organização se concentra na sua particularidade. Logo, sua inserção na sociedade não é motivo para questionamento, seu objetivo é vencer a competição com seus supostos iguais.

Já a instituição social possui a sociedade como seu princípio de referência normativa e valorativa, buscando responder às contradições impostas pela divisão social. Nesse sentido, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e procura responder as contradições existentes, sendo essa tarefa vital para a mesma.

Assim o diretor da escola, quando esta é entendida como uma organização, é tratado como um “gerente”, em cuja liderança está a capacidade de agregar valores, criar sinergias no grupo, harmonizar, estabelecer parcerias com a comunidade do entorno escolar, com vistas à obtenção de metas previamente definidas. Gerenciar, nesse caso, é entre outras coisas, potencializar recursos.

A perspectiva gerencialista de gestão escolar envolve os diretores de escola com outros valores que não aqueles oriundos da perspectiva democrática. Diferentemente dessa última, cabe aos diretores a principal responsabilidade pelos rumos da escola. Ainda que se fale de participação ou de gestão participativa o objetivo é a adesão do coletivo da escola aos planos e objetivos traçados ou apresentados nos planos de desenvolvimento estratégico.

De acordo com Shiroma e Campos (2006), o gerencialismo, no campo educacional, diferentemente dos modelos de administração que lhe antecederam, “é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Nesse sentido, afeta sobremaneira o trabalho do gestor escolar, renomeado como “gerente”, ou “líder educacional”:

[...] nessa perspectiva, o gestor deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos. (SHIROMA; CAMPOS, 2006).

Deve-se atentar, portanto, para as questões do gerencialismo, na medida em que sua difusão ocorre de forma significativa em espaços educacionais, em publicações dirigidas a educadores, em cursos para gestores escolares, em orientações produzidas pelos sistemas de ensino.

Do mesmo modo, a gestão por resultados, ou gestão eficaz, ainda que conte com a participação da comunidade escolar na sua realização, tende a se sustentar na liderança do diretor e não na constituição de mecanismos institucionalizados de poder partilhado.

Na perspectiva gerencial enfim, as práticas de gestão tendem a se conformar, a uma perspectiva técnica de atuação, subestimando-se, a dimensão política

implicada no trabalho de gestão escolar. Promove-se, nessa ótica, uma dissociação entre as finalidades e os objetivos da educação e os meios usados para alcançá-los: acredita-se que a utilização de ferramentas eficazes de gestão é condição suficiente para que se alcance a qualidade na educação. Supõe-se, nesse caso, que as técnicas são neutras, e seu potencial está relacionado ao modo como são usadas.

Contudo, de acordo com Scaff (2011), verifica-se como resultado até o momento que, tanto no Brasil como em outros países, o impacto do modelo gerencial de gestão pública na área educacional, não impediu o governo brasileiro de incorporar essa lógica às suas políticas.

Após trazermos esse recorte do gerencialismo na educação, para a discussão sobre a natureza política da gestão escolar e tomando como referência o que se discutiu anteriormente, podemos questionar: qual é enfim a natureza da gestão escolar e do trabalho do diretor?

De acordo com Paro (2002a), a especificidade da gestão escolar deriva de um duplo processo: a) dos objetivos que se pretende alcançar com a escola b) da natureza do processo que envolve essa busca. Ambos são indissociáveis e assim, se a escola projeta e pretende a construção de sujeitos críticos, os métodos que utiliza para concretizar esse objetivo devem estar estreitamente vinculados a eles.

Depreende-se, então, que a transposição dos métodos de gerenciamento das empresas é contrária à implementação da democracia na escola. Com isso pode-se dizer que não é possível fazer um discurso imperativo de a gestão democrática na escola adotar procedimentos, instrumentos ou “ferramentas” técnicas da gestão empresarial.

Dito isso e com base em Paro (1998), parece não haver sentido separar as dimensões política e técnico-administrativa do trabalho do gestor escolar. Se considerarmos que a educação escolar é uma prática social de caráter político, sendo essa a tarefa que lhe dá origem – constituindo-se, também, em sua principal atividade –, é possível afirmarmos que a dimensão política tem precedência sobre a dimensão técnica, quer no trabalho escolar, quer no trabalho do gestor escolar. Por isso é que, quando elaboramos o Projeto Político-Pedagógico da escola, iniciamos com a discussão e definição das finalidades da educação e da escola, ponto de partida para que se decidam e se elaborem os meios pelos quais serão alcançados os objetivos preconizados pelo coletivo escolar.

A atividade de gestão é considerada, nessa perspectiva, como uma atividade de mediação. Sendo assim, não se esgota em si mesma, não é um fim em si. Pelo contrário, é intrínseca ao seu caráter mediador a possibilidade de múltiplas articulações com objetivos que rompam com práticas burocratizadas e conservadoras em termos de educação.

Desse caráter mediador da gestão escolar, Paro (2002a) destaca duas consequências: a) possibilita identificar como não administrativas todas as atividades que perdem de vista a finalidade a que se destinam, tornando-se um fim em si mesmo (é isso que dá origem às práticas burocratizadas, à “papelada”, às práticas consideradas como inúteis na escola) e b) não sendo um fim em si mesmo, a gestão da escola pode articular-se com uma diversidade de objetivos, incluindo aqueles que rompem com as práticas dominadoras e antidemocráticas vigentes.

Já para parte das teorias organizacionais aplicadas à escola nos estudos clássicos da gestão escolar no Brasil (LEÃO, 1953; RIBEIRO, 1952; LOURENÇO FILHO, 1976; dentre outros), a gestão escolar é um conjunto de aspectos de natureza técnica, com campos de conhecimentos delimitados: a administração e a pedagogia. Esses pensadores compreendem, à luz da teoria clássica da administração ou das teorias das escolas que a substituíram (das teorias da burocracia), a gestão escolar como um fenômeno administrativo no qual os recursos são utilizados por meio das técnicas disponíveis para o alcance dos objetivos e fins da organização (aqui, o uso do termo “[...] organização” não leva em consideração a importante discussão travada por Chauí, 2003). Os estudos dos teóricos das organizações são voltados a

identificar, analisar e compreender as formas pelas quais elas se constituem e são conduzidas no alcance de seus objetivos e, dedicam-se também a apresentar as formas pelas quais essas organizações podem equacionar os seus problemas e atingir seus fins, com a perspectiva de um olhar marcadamente normativo, em uma busca por projetar as melhores formas organizacionais em dado contexto e estrutura. (SOUZA, 2012, p.162)

Em uma frase, organizações são sempre uma forma de controle e dominação e a divisão do trabalho está quase sempre presente nelas (ETZIONI, 1994), com os característicos métodos de controle da produção, mesmo que os mecanismos mais cotidianos de ruptura com a formalidade organizacional também se façam presentes.

A gestão escolar conceituada e organizada nos limites das teorias da burocracia encontra eco com tais aspectos. Baseia-se no princípio de que a escola

deve se pautar por regras impessoais, gerais, com condutas e comportamentos altamente organizados e rotinizados, sustentando-se em uma divisão hierárquica do trabalho e dos poderes de mando, na qual os papéis de todos os sujeitos estão definidos e esses sujeitos devem agir em conformidade com aquelas regras, estabelecidas pelos postos hierárquicos mais altos (WEBER, 1978; 2004).

Assim, a base do pensamento da gestão escolar burocrática está centrada

[...] na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz), em uma aparente mescla entre uma racionalidade econômica e técnica, ao mesmo tempo. Assim, tomando a burocracia como referência para a organização e gestão escolar, tem-se que entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e com a hierarquia, com o domínio dos saberes e técnicas que lhe seriam próprios mediata e imediatamente e com a definição, mais uma vez hierárquica, de regras. (SOUZA, 2012, p.164).

Contudo, como esclarece o autor, a escola, com as suas diferentes formas de organização e gestão, parece estar para além de uma organização estritamente burocrática. Ela está entre o caos ou o casuísmo e a extrema racionalidade ou organização burocrática, isto é, tem-se a escola como uma instituição que está organizada com base nesses aspectos, que por vezes se apresentam como antagônicos, mas que convivem no mesmo estabelecimento.

Por um lado, a administração burocrática, como o tipo mais puro de dominação racional-legal, que é “a forma mais racional de se exercer uma dominação; e o é nos sentidos seguintes: em precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiança [...]” (WEBER, 2004, p. 178). Administração essa que domina as formas modernas de organização. Por outro lado, a anarquia organizada, com uma definição um tanto ambígua dos objetivos e processos, formas pouco organizadas de planejamento, pouco consenso, problemas com a fluidez das informações, articulação débil (SANTOS GUERRA, 2000). São extremos que, mesmo contraditórios, se compõem.

Parece que as pessoas, individual e coletivamente, agem politicamente na/sobre a escola com o intuito de conquistar e manter o poder de mando sobre as outras pessoas e grupos. A compreensão sobre as formas pelas quais elas procedem nessas ações, bem como sobre os modos de funcionamento da escola podem ser analisados no modelo de Lima (2001), destacando-se que o condicionante político da gestão escolar sempre estará presente.

Talvez seja no caráter educativo da gestão escolar democrática que encontraremos as possibilidades de mudança. Ao se constituir como um espaço coletivo de partilhamento de poder, torna-se um espaço pedagógico rico em possibilidades de aprendizagem para o exercício da cidadania. A realização do caráter pedagógico da gestão escolar supõe ainda, como condição para sua efetivação, não apenas a partilha de poder com o coletivo da escola, mas também a co-responsabilização pela gestão da escola. Embora indissociáveis, a primeira é condição para que a segunda possa emergir, ou seja, a participação efetiva, plena, coletiva e democrática é condição para que a co-responsabilização possa ocorrer não como imposição, mas como engajamento e cooperação solidária.

É nesse sentido que a corresponsabilidade coletivamente construída pode se contrapor à ideia de *accountability* ou responsabilização individualizada pelos resultados da aprendizagem dos educandos e do desempenho da escola, conforme ocorre na perspectiva gerencial. Na perspectiva gerencial, os resultados inscrevem-se na ótica da “prestação de serviços para clientes”, e publicizar resultados é disputar posições em rankings nacionais ou internacionais de desempenho.

Considerando, então, que a gestão escolar é uma atividade mediadora, orientada por um caráter pedagógico que lhe é intrínseco, como podemos definir o trabalho do gestor escolar na perspectiva democrática?

Ao ancorar seu trabalho no coletivo da escola, o diretor pode prescindir de decisões centralizadoras, muitas vezes desprovidas de sentido e de interesse para a comunidade escolar. Criar, fomentar, facilitar condições para a participação da comunidade escolar depende, em grande medida, do compromisso assumido pelo diretor com uma perspectiva democrática de educação. Trata-se assim de “desprivatizar a gestão da res publicae”. (SPOSITO, 2005, p. 48).

Cabe assim aos diretores procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos deles decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das escolas. É preciso articular e garantir a participação e a integração da comunidade escolar em instâncias colegiadas de decisão.

O diretor, na perspectiva democrática, não é o líder que conduz seus liderados numa relação de concessão e de subordinação; mas, ao contrário, promove suas ações, exercita sua função na construção de instâncias democráticas de deliberação, garantindo assim que o exercício do partilhamento do poder não dependa de si, mas da organização e mobilização da comunidade escolar.

Assumindo esse papel de articulador da democracia da/na escola, o diretor contribui para a construção e efetivação de uma escola pública de fato democrática. Relembramos que a gestão democrática transformadora realiza-se efetivamente quando se torna um compromisso de toda a comunidade escolar.

Conforme destaca Sposito:

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo. (SPOSITO, 2005, p. 55).

Isso posto, cabe destacar ainda que a educação, na “condição de prática voltada para sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos”, tem como compromisso fundamental o “respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade”. (SEVERINO, 2002, p. 13).

Há que se destacar que o poder em disputa na escola nem sempre é uma forma explícita de dominação. Há outras faces do poder na escola que pautam as disputas. Dentre outras, o poder simbólico. Face sempre presente, legítima, mas de percepção menos evidente, e sim obscura, o poder simbólico é “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (BOURDIEU, 2004, p. 7-8).

Assim, por exemplo, a presença do diretor na reunião do conselho de escola, o poder que o coletivo de professores tem em relação ao discurso pedagógico para os familiares dos alunos, são formas de poder simbólico. Isto é, esse tipo de poder é vivenciado cotidianamente nas escolas, nas disputas por espaço, imposição de ideias e influência na definição dos rumos a serem perseguidos pela instituição.

A linguagem é uma das ferramentas para o poder simbólico. O discurso competente é uma expressão da reprodução dessa forma de poder. A forma como as culturas dominantes estabelecem o domínio sobre as culturas dominadas também é uma manifestação do poder simbólico, que também cabe uma reflexão, haja vista que

a cultura que une [...] é também a cultura que separa [...] e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2004, p. 11).

Como esclarece Souza (2012), na construção da cultura escolar, mesmo sendo um processo de embate e que se sintetiza em um consenso mais ou menos artificial, fabricado, há presença desse tipo de poder, uma vez que, à guisa de exemplo, quando as pessoas da escola estão debruçadas sobre a elaboração do seu projeto político-pedagógico, ainda que com toda a disposição de o fazer de uma forma dialogada entre os diferentes segmentos escolares, sempre há pesos e significados diferentes de acordo com quem está articulando quais argumentos.

Em outras palavras, dependendo de quem seja o proponente de algum argumento, o peso desse argumento modifica-se, pois a representação política, institucional, hierárquica ou mesmo pessoal do proponente tem um significado importante para os demais sujeitos, por vezes ainda mais importante do que o significado do próprio argumento, pois “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BOURDIEU, 2004, p. 15).

O poder simbólico é importante na observação da gestão escolar, na medida em que a dominação explícita nem sempre explica as razões acerca das decisões, controles e avaliações escolares. As pessoas também não controlam o domínio ao qual estão submetidas porque há ainda, na escola, poderes não legítimos, como todas as formas de submissão pela violência, pela coação, pelo assédio moral.

Para Souza (2012), a falta de conhecimento das pessoas sobre os seus direitos e, sobre suas próprias potencialidades no enfrentamento ao poder constituído, legítimo ou não, é um ponto a ser contemplado na análise do campo da política escolar. Vale, pois, destacar o pensamento de Bourdieu:

A gestão escolar, então, como vimos, está no campo da política. E este campo é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de ‘consumidores’, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção. (BOURDIEU, 2004, p. 164).

É importante considerar, que os interesses imediatos, econômicos ou com implicações econômicas, individuais ou coletivas, não são os únicos motores da política. As pessoas na política não se movem pautando-se apenas nesses interesses imediatos, supostamente controláveis por aqueles que governam:

[...] isso seria ignorar a eficácia propriamente simbólica da representação e da crença mobilizadora que ela suscita pela força da objetivação, equivaleria ainda a esquecer o poder propriamente político de governo que, por muito dependente que seja das forças econômicas e sociais, pode garantir uma eficácia real sobre essas forças por meio da ação sobre os instrumentos de administração das coisas e das pessoas. (BOURDIEU, 2004, p. 175)

Essa dualidade de interesses: econômicos e sociais de uma parte, e de controle e manipulação (Bourdieu, 2004, p. 175) de outra, constitui-se no eixo sobre o qual a disputa pelo poder age, o que vale dizer, são as razões da ação política.

Aqui cabe lembrar que “Todo homem, que se entrega à política, aspira ao poder – seja porque o considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o poder ‘pelo poder’, para gozar do sentimento de prestígio que ele confere” (WEBER, 1970, p. 57).

Depreende-se daí que a disputa que ocorre na política é pelo direito de argumentar e (con) vencer os demais sujeitos de que as ideias que defende são as mais adequadas e, portanto, devem ser incorporadas como se elas fossem de todos. É a luta pelo monopólio da representação, segundo Bourdieu (2004, p. 185), na qual ao vencedor cabem as ideias dos representados, o seu direito de fala (e os seus silêncios) e a força que os representados têm como coletivo. “Em política, ‘dizer é fazer’, quer dizer, fazer crer que se pode fazer o que se diz e, em particular, dar a conhecer e fazer reconhecer os princípios de di-visão do mundo social” (*idem*, 185). Por isso a política se sustenta no poder simbólico, uma vez que esse tipo de poder “existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (*idem*, p. 188).

Na gestão escolar, isso ainda parece mais claro, pois não há um consenso aparente sobre a natureza política do dirigente escolar e, de qualquer forma, a confiança dos governados em uma “boa” gestão escolar parece residir justamente no domínio técnico-administrativo que os dirigentes escolares possam ter.

Enfim, procuramos nesta seção, evidenciar a face política da gestão escolar e demonstrar como essa face é determinante na definição da natureza da gestão escolar, mesmo quando, de um lado, a burocracia é a principal ferramenta a seu

serviço. Trouxemos para a discussão um recorte sobre o gerencialismo na educação e por outro lado, a reflexão sobre as ações dos dirigentes escolares, por se tratarem de sujeitos à frente da coordenação política das escolas.

Em suma, ao evidenciar o reconhecimento da natureza política da gestão escolar, buscou-se contribuir para uma melhor compreensão acerca das ações e reações no fazer cotidiano dos dirigentes escolares, na democratização da sua gestão e nas relações de poder.

2.4 Os dispositivos de biopolítica e biopoder presentes na gestão escolar

Pretende-se nesta seção, refletir sobre os dispositivos de biopolítica e biopoder presentes na gestão escolar à luz dos estudos foucaultianos.

Os estudos de Michel Foucault abriram uma real perspectiva para investigar as condições de possibilidade da produção dos discursos pedagógicos nos últimos três séculos de escolarização no Ocidente. Nas análises educacionais que assumiram o ponto de vista genealógico, “[...] a educação, a pedagogia, as práticas escolares e o currículo foram tomados como artefatos disciplinares do processo de disciplinarização de corpos e saberes” (VEIGA-NETO, 1996, p.101).

O projeto de uma genealogia do poder surgiu no pensamento de Foucault a partir da década de 1970, principalmente com a publicação de *Vigiar e Punir* (1975) e da *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976), complementando o projeto de uma arqueologia do saber. O que passa a interessar a Foucault é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.

A grande diferença entre uma e outra é que

a arqueologia pretende alcançar um modo de descrição (liberado de toda ‘sujeição antropológica’) dos regimes de saber em domínios determinados e segundo um corte histórico relativamente breve; a genealogia tenta, recorrendo à noção de ‘relações de poder’, o que a arqueologia deveria contentar-se em descrever (MOREY, 1991, p.9-44).

Enquanto a arqueologia (Ser-Saber) procurou analisar as gêneses e as transformações dos saberes no campo das ciências humanas, a genealogia (Poder-Saber) procurava analisar o surgimento dos saberes, que se dá a partir de “condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que,

imanescentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante –, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” (MACHADO, 1982, p. 187). O que Foucault quer mostrar é que não existem sociedades livres de relações de poder. Os indivíduos são o resultado imediato dessas relações.

Em outras palavras, o indivíduo é o resultado de inúmeros processos de subjetivação que ocorrem nas redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam. O que não é diferente no campo da gestão escolar.

Todavia há que se ter cuidado quando pensamos em processos de subjetivação numa perspectiva foucaultiana, pois como esclarece Deleuze (1992), após analisar as teorias de Foucault e a relação existente entre saber e poder, de um lado, e poder e subjetividade, de outro:

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 123-124).

Ainda segundo Deleuze (1992), a última via aberta por Foucault nesse sentido é extremamente rica:

[...] os processos de subjetivação nada têm a ver com a “vida privada”, mas designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes. [...] Foucault atribui o primeiro movimento de subjetivação, pelo menos no Ocidente, aos gregos, quando o homem tornado livre supõe que deve ser “senhor de si mesmo” se quiser ser capaz de governar os outros. (DELEUZE, 1992, p. 188-189).

A partir desse ponto de vista teórico, a educação, a pedagogia, o currículo e os mais variados artefatos disciplinares, como exames, arquitetura, legislações, entre outros, puderam ser tomados como objetos relativos à *governamentalidade*, isto é, como um instrumento relativo ao governo, ou, mais precisamente, como uma peça importante do aparato disciplinar e biopolítico relativo ao governo dos corpos de crianças e jovens (FOUCAULT, 1984c, p. 280).

Uma das principais ideias que perpassam a analítica do poder de Foucault é uma espécie de deslocamento em relação à teoria política tradicional, que atribuía ao Estado o monopólio do poder.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Como se pode perceber, as análises de Foucault mostram uma não identidade entre poder e Estado. O poder não pode ser visto como um processo global e centralizado de dominação que se exerceria em diversos setores da vida social, mas sim funcionando como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e do qual nada e nem ninguém escapa.

Logo, o poder é algo que se exerce, que se efetua, que se operacionaliza, que funciona em rede e que, portanto, deve ser entendido antes como uma tática, manobra ou estratégia do que uma coisa, um objeto ou bem. Em *Vigiar e Punir*, Foucault afirma:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo ante a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 1975, p.29).

Percebe-se nos estudos de Foucault uma espécie de “funcionalidade” do poder, isto é, a ideia de que o poder funciona como uma maquinaria que não está localizado em um lugar específico, mas que se dissemina por toda a estrutura social e a perpassa. Trata-se de relações de poder que constituem um sistema de poder, a partir de instituições que mantêm uma ligação social, política entre si com base no Estado. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1976, p.89).

Contudo isso implica que as próprias lutas contra o seu funcionamento não possam ser feitas de fora, do exterior. Pois, como afirma Foucault, onde há poder há resistência,

[...] não existe [...] um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessários, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder: inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível”. (FOUCAULT, 1976, p. 91-92).

Em resumo, Foucault rejeita a ideia de poder inspirada no modelo econômico, do poder como mercadoria, como um bem que se possui.

A análise genealógica do poder se complementa com o estudo do poder disciplinar e, posteriormente, com a análise do biopoder.

As teses foucaultianas a respeito da disciplina revolucionaram os estudos de educação nos anos oitenta e noventa, na medida em que introduziram uma forma de leitura da escola que foi além da tradicional abordagem crítica. Foucault inaugurou uma forma de investigação que parte do pressuposto da construção histórica dos objetos e dos sujeitos a serem investigados (VEYNE, 1982). Nas análises de Foucault, a escola aparece como uma instituição que surgiu no final do século XVIII, em um momento de transformações profundas na estrutura e na dinâmica de funcionamento do poder. Em resumo, a escola apareceu como uma complexa estrutura direcionada para a disciplinarização dos corpos infantis.

De acordo com Cesar (2010), não casualmente, após as transformações discursivo-institucionais dos anos noventa no Brasil, e após a grande crise da *governamentalidade* moderna, a educação se transforma e começa a ganhar os traços de uma *pedagogia do controle*, como sugeriu Gilles Deleuze em sua análise da *sociedade de controle*, conceito com o qual o filósofo francês tentou abordar as mais recentes transformações da sociedade disciplinar (DELEUZE, 1996).

Nas últimas décadas presenciamos uma transformação na forma de organização escolar no que diz respeito à perspectiva do Estado. No discurso das reformas, a escola se transformou, e até mesmo a própria escolarização do conhecimento passou por uma mutação, pois o conhecimento perdeu o seu caráter

solidificado e universal, ao transformar-se em mera informação. A escola deixou de ser uma *instituição*, ao se tornar uma *empresa*: o diretor é o seu gestor, as práticas pedagógicas se transformaram em projetos de investigação e ensino, e o sistema de avaliação foi substituído pelos ciclos de aprendizagem. Programas e projetos desvinculados da real necessidade dos estudantes invadiram a educação.

Nesse momento de transformações educacionais, de reformas pedagógicas e de transformações institucionais, faz-se necessário mobilizar reflexões que nos ajudem a pensar sobre os dispositivos de biopolítica e biopoder presentes na gestão e cotidiano escolar.

Foi principalmente em *Vigiar e Punir* e nos cursos que ministrou no Collège de France, nos anos de 1970, que Foucault mostrou como surgiram, a partir do século XVII, técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, causaram resultados profundos e duradouros no âmbito macropolítico (principalmente no que diz respeito à consolidação do Estado liberal, que é o estado moderno). Tais técnicas de poder são chamadas por Foucault de disciplinas.

A disciplina é uma técnica, um mecanismo, um dispositivo de poder, um “[...] método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que assegura a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1975, p. 129). Percebe-se que as disciplinas trabalham diretamente o corpo dos indivíduos, manipulam seus gestos e comportamentos, formam-no, adestram-no. Poder invisível que permite ver tudo permanentemente sem ser visto e que tem no Panopticon de Bentham seu modelo basilar. Aliás, a dominação política do corpo que ela realiza tem como característica fundamental a fabricação de um tipo de homem necessário ao bom funcionamento da economia capitalista.

Os conceitos de biopolítica e biopoder surgem na reflexão foucaultiana como o ponto terminal de sua genealogia dos micro-poderes disciplinares, iniciada nos anos 70 do século passado. Mas o que é o *biopoder*?

Em um livro ostensivamente devotado à história da sexualidade, *La volonté du savoir*, publicado em 1976, Michel Foucault incluiu seis páginas altamente provocativas sobre este tema em um capítulo intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”. Por um longo período de tempo, afirmou ele, um dos privilégios do poder soberano era o direito de decidir sobre a vida e a morte; um direito que, na era clássica, tinha se restringido a ocasiões em que o próprio soberano estava sob ameaça de inimigos internos e externos. Essa era a forma jurídica do poder

soberano: o direito de um governante de confiscar as coisas, o tempo, os corpos, e em última instância a vida dos sujeitos. Era o modelo de poder que era codificado e generalizado na filosofia política clássica – um modelo que permaneceu essencialmente inalterado quando a “cabeça do rei” foi deslocada do soberano para o Estado.

Contudo, argumentava Foucault, desde a era clássica a execução havia se tornado meramente um elemento em uma variedade de mecanismos atuando para gerar, incitar, reforçar, controlar, monitorar, otimizar e organizar as forças sob ela. Ao passo que as guerras externas eram mais sangrentas que nunca, e os regimes implementaram o holocausto sobre suas próprias populações, Foucault não considerava que estas guerras eram declaradas em nome do soberano, mas em nome da existência de todos:

[...] populações inteiras são mobilizadas para o interesse do massacre total em nome das necessidades da vida (...). É como administradores da vida e da sobrevivência, dos corpos e da raça, que tais regimes têm sido capazes de declarar tantas guerras, fazendo com que tantos homens sejam mortos (FOUCAULT, 1978, p. 137).

O poder, afirma Foucault, está agora situado e exercido ao nível da vida.

Portanto, por biopoder deve-se entender um poder que se aplica à vida dos indivíduos, isto é, aos corpos, naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie. Trata-se de uma biopolítica, pois, os novos objetos de saber criados “a serviço” do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se constrói para dar conta de uma dimensão coletiva que até então não havia sido uma problemática no campo dos saberes.

A população é esse “novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 1999, p.292). E, para compreender e conhecer melhor esse corpo é preciso não apenas descrevê-lo e quantificá-lo, mas também jogar com tais descrições e quantidades, combinando-as, comparando-as e, sempre que possível, prevendo seu futuro por meio do passado. Assim, são estabelecidos dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo, o poder disciplinar; na esfera da população, o biopoder, atuando por meio de mecanismos reguladores.

No curso do desenvolvimento de sua reflexão genealógica sobre o exercício das relações de poder nas instituições modernas, Foucault acrescentou, às discussões em torno do conceito de anátomo-política do corpo disciplinado individualmente, as análises centradas em torno do conceito de biopolítica das populações, entendido como gestão estatal do corpo e da vida da espécie humana.

[...] em que pesem as contribuições anteriores de Walter Benjamin, Hannah Arendt e de outros autores ao tema, foi Foucault quem efetivamente abordou a biopolítica como tecnologia política, explorando sua constituição, sua lógica, suas dimensões e suas interfaces com outras tecnologias de dominação e formas de governamentalidade (poder soberano, disciplinas, normalização, regulamentação, governamentalização). (GADELHA, 2013, p.17),

Ao que parecem, as primeiras ideias e definições sobre a Biopolítica e suas relações, de acordo com Michel Foucault, foram:

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu de passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente ao contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAULT, 1990, p.80).

Segundo Gadelha (2013), a Biopolítica age na massificação: a individualização é recusada em prol da população. Corpos-subjetividades e corpos-espécie se tornam uma massa global, afetados por processos de conjunto que são próprios da vida, processos passíveis de previsões, organizações e medições – campo fértil para o desenvolvimento dos dispositivos da biopolítica.

A partir do século XIX, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, pois também era preciso implantar um gerenciamento planejado da vida das populações. Assim, o que se produziu por meio da atuação específica do biopoder não foi mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas a própria gestão calculada da vida do corpo social. A partir dessa mutação analítica, as figuras do Estado e do poder soberano, que Foucault pusera anteriormente entre parênteses a fim de compreender o *modus operandi* dos micropoderes disciplinares, tornaram-se então decisivas, pois constituíam a instância focal de gestão das políticas públicas relativas à vida da população.

A partir da década de 1990 o conceito de biopolítica passou a receber novos e originais desenvolvimentos, inflexões e aprofundamentos, implicando em linhas de investigação, nem sempre concordantes entre si.

Um interesse generalizado pela questão da biopolítica vem ganhando cada vez mais vitalidade e visibilidade nas discussões contemporâneas. Dois motivos relacionados entre si podem explicar porque o conceito de biopolítica tardou quase quinze anos para ser plenamente reconhecido como instrumento de interrogação da política na modernidade. Em primeiro lugar, para reconhecê-lo era fundamental ultrapassar a rigidez dicotômica da distinção ideológica tradicional entre esquerda e direita, aspecto que já se encontrava presente na análise foucaultiana do caráter biopolítico do nazismo e do stalinismo (DUARTE, 2008).

Independente do discurso político da esquerda ou da direita, ou dito de outro modo, para além dele, a biopolítica encontra nas políticas educacionais um campo fértil nas relações de poder presentes na gestão escolar. Transforma num ambiente comercial/gerencial a relação entre diretor e escola, professor e aluno, supervisor de ensino, secretaria da educação/diretoria de ensino e unidade educacional, levando a uma grande disciplinarização no cotidiano escolar (gestão – disciplinas – normas – conteúdos e disciplinas – corpos – sala de aulas – sala dos professores – reuniões de diretores) o amplo exercício de micro-poderes...

Para Duarte (2008) o sujeito é sempre pensado por Foucault como o produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado. É apenas enquanto tal, bem como apenas nas próprias instituições fechadas nas quais se produz tal sujeito, como a escola, a família, a fábrica, o hospital, o exército, etc., que se definem as estratégias de resistência em vista de processos autônomos de subjetivação.

Em segundo lugar, o fenômeno da biopolítica só poderia ser entendido enquanto forma globalmente disseminada de exercício cotidiano de um poder estatal que investe na multiplicação da vida por meio da aniquilação da própria vida, a partir do advento recente da política transnacional globalizada e liquefeita, segundo a terminologia de Bauman.

Nesse sentido, para Duarte (2008, p.3), a reflexão de Deleuze sobre as transformações sociais iniciadas na década de 1990, as quais ensejam o processo de substituição do modelo disciplinar de sociedade pelo modelo de “sociedade de controle”, articulada em redes de visibilidade e comunicação virtual imediatas,

constitui o paradigma a partir do qual Toni Negri e Michael Hardt puderam formular seu conceito de “Império”, no centro do qual se encontra, justamente, uma apropriação do conceito foucaultiano de biopolítica.

Foucault reconhecia a importância de situar o liberalismo, entendido como técnica de *governo*, “no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder”, compreendendo que “a liberdade não é outra coisa que o correlato da atuação dos dispositivos de segurança”, versando sobre a circulação das pessoas e das coisas (FOUCAULT, 2004a, p.50).

Para Foucault, no coração da biopolítica neoliberal, trata-se de “generalizar, de difundir, de multiplicar, tanto quanto possível, as formas ‘empresa’,” de maneira a fazer do “mercado, da concorrência e, por consequência, da empresa, aquilo que se poderia chamar de potência informante da sociedade” (FOUCAULT, 2004b, p. 154).

Se refletirmos a partir da discussão foucaultiana da noção neoliberal de “capital humano”, compreenderemos que o novo sujeito econômico ativo deverá produzir-se a si mesmo por meio das novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais deverão ampliar suas capacidades corporais e cognitivas no sentido de torná-lo um “empreendedor de si mesmo”. Esse novo sujeito será, dentre outros fatores, o resultado de investimentos educacionais na infância e na juventude, garantidos tanto por meio de intervenções estatais visando o governo do corpo a partir da escola, quanto por meio das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência.

Assim, podemos pensar o novo papel biopolítico que a escola pós-disciplinar começa a assumir no mundo contemporâneo. Tanto quanto a escola disciplinar, agora em crise aguda, também a escola contemporânea toma o corpo e a vida das crianças como matéria farta para intervenções operacionalizadas a partir das novas figuras do *governo* biopolítico neoliberal.

O cotidiano e a gestão escolar, são permeados de dispositivos de biopolítica e biopoder, seja na área da formação de professores e/ou formação dos gestores educacionais, na produção de corpos dóceis, na organização do espaço-tempo das aulas, na organização de fila dos alunos, das carteiras enfileiradas em sala de aula, na vigilância dos inspetores de alunos, nos currículos impostos, no cumprimento do regimento escolar arbitrário, no projeto político-pedagógico construído sem a participação do coletivo e de todos os segmentos, na submissão às normas e legalidades excessivas, nas relações hierárquicas rígidas, nas decisões impostas de

cima para baixo, na definição sem dialogicidade dos setores de atuação dos supervisores de ensino e das súmulas de atribuições impostas ao suporte pedagógico como um todo, enfim, como afirma Gallo (2008), a educação é um campo permeado de dispositivos, enquanto mecanismos de controle.

Em um artigo sobre a educação contemporânea, Veiga-Neto (2000) lançou uma pergunta paradigmática no próprio título de sua intervenção: “[...] as crianças ainda devem ir à escola?”. Nesse texto o autor abordou a instituição escolar oriunda da disciplinarização e, ao mostrar os limites desse projeto, expôs a obsolescência da escola disciplinar em um mundo pós-disciplinar.

Desde o final do século XVIII a escola se configurou como um conjunto de práticas dirigidas ao indivíduo, tendo em vista a produção de corpos dóceis. Na instituição escolar, levando em consideração as variáveis de tempo e espaço, as práticas e os discursos escolares organizaram, excluíram, separaram, classificaram, examinaram, hierarquizaram e moralizaram tanto os corpos como também os saberes, os quais, ao serem ordenados, também receberam o nome de disciplinas.

Na análise das novas políticas educacionais, os conceitos de biopolítica e *governamentalidade* são ferramentas importantes porque demonstram as rupturas do projeto disciplinar, indicando novas configurações das políticas educacionais contemporâneas. Essas transformações requerem um novo modelo de análise que pode também ser definido em termos da sociedade de controle (DELEUZE, 1996).

O conceito de sociedade de controle de Gilles Deleuze demonstra o esgotamento da sociedade disciplinar. Em ensaio publicado em 1990, Deleuze definiu com precisão o conceito de sociedade de controle, assim como também as suas rupturas com a sociedade disciplinar, tal como analisada por Foucault.

De acordo com Deleuze, Foucault demonstrou que os limites temporais do modelo disciplinar estavam demarcados e que este havia entrado em crise com a Segunda Guerra, em especial, com os horrores praticados nos campos de concentração. No mesmo ensaio, Deleuze discute a crise da disciplina por meio da conhecida crise institucional, isto é, dos meios de confinamento, como prisão, hospital, fábrica, escola e família:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército,

a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 1996, p. 220).

Segundo Deleuze, os confinamentos da disciplina eram moldes produtores de subjetividades, ao passo que o controle é uma “modulação”, uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo uma situação flexível da subjetividade. As antigas instituições se transformam agora em empresas, impondo uma mutação a todo um contexto que havia sido produzido pela sociedade disciplinar e que agora, na sociedade de controle, se torna obsoleta. O vocabulário é outro, tendo em vista transformar subjetividades e relações de produção. No caso da escola, há evidências dessas transformações no próprio texto de Deleuze, tais como as das práticas pedagógicas, que vão se adaptando à ideia da Empresa Escolar. Para Deleuze (1996, p. 225), as evidências mais claras dessa transformação são “as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade”.

Em suma, afirma Deleuze (1996, p. 216), “[...] tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação”. Aquilo que se vislumbra é uma transformação social intensa que se deixa perceber na mudança da linguagem, dos processos de subjetivação e da estrutura de funcionamento institucional, que agora dá lugar ao conceito de empresa que invade a gestão e o cotidiano escolar.

Há que se considerar e ressignificar a política por meio de uma batalha discursiva argumentativa contínua e interminável contra a formulação de discurso de “verdade”.

Afinal, como afirmava Nietzsche, de acordo com Silva (2009, p.114), “[...] a verdade tem um estabelecimento político, e a mentira torna-se um atentado contra as forças políticas que estabelecem as designações corretas. A verdade é uma aceitação coletiva da mentira”.

2.5 A gestão escolar como dispositivo de controle

Vimos na seção anterior, à luz dos estudos foucaultianos, que o poder não é concebido como uma essência com uma identidade única, nem é um bem que uns possuam em detrimento dos outros. O poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações: isto significa que o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais ninguém pode escapar, pois não se encontra uma região da vida social que esteja isenta de seus mecanismos, inclusive, a região escolar.

Assim, nesta seção, refletiremos sobre a gestão escolar como dispositivo de controle presente no cotidiano escolar. Para tanto, há que se entender a princípio, o conceito de dispositivo, para depois ampliarmos a reflexão.

A velocidade da transformação do conhecimento e da gestão no campo da Educação comprime as dimensões dos tempos/espacos no cotidiano escolar, e a atuação do gestor educacional, em especial, o diretor de escola, fica presa no interstício entre o que se foi e o que está por vir, lugar de instalação de “dispositivos” estratégicos nas políticas públicas educacionais. Desse modo, revela-se, então, um campo fértil para o exercício do controle e de relações de poder.

Mas o que seriam esses dispositivos estratégicos? E o que são dispositivos?

As teses foucaultianas sobre poder são caracterizadas pela criação do “dispositivo”, termo técnico decisivo na estratégia do pensamento do autor.

O referido conceito é utilizado com frequência por Foucault, sobretudo a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governamentalidade” ou de “governo dos homens”. Contudo, já antes, no final dos anos sessenta, momento em que escreve *A Arqueologia do Saber*, para definir o objeto de suas pesquisas, o autor não usa o termo dispositivo, mas o termo, etimologicamente próximo, “positivité”, derivativo do ideário positivista. Para Foucault, o dispositivo tem uma natureza essencialmente estratégica, com alvo na manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada das relações de poder. Segundo Agamben (2009), Foucault define dispositivo como um conjunto de forças que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados.

Ainda de acordo com Agamben (2009), embora Foucault nunca tenha elaborado propriamente a definição, ele se aproxima de algo como uma definição numa entrevista de 1977:

Aquilo que procuro individualizar com este nome é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos [...] O dispositivo tem uma função eminentemente estratégica [...] O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no. Assim, o dispositivo é um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados (Dits et écrits, v. III, p. 299-300).

Dispositivos são, portanto, imposições sobre os indivíduos exercidas por um poder externo, que agem nas relações implicando um processo de subjetivação de produção do sujeito, o que parece ocorrer nas relações da gestão educacional, seja no âmbito da formulação de políticas públicas voltadas para a área, seja na formação dos gestores educacionais, sob um viés gerencialista da educação.

Precisamos pensar sobre esses dispositivos... “[...] Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar e a experimentação são sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.” (DELEUZE, 1992, p.132).

Os dispositivos capturam os indivíduos, como esclarece Agamben, ao generalizar a ampla classe dos dispositivos foucaultianos:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos e as condutas, as opiniões e discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigos dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das conseqüências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2009. p.40-41).

Assim, segundo Agamben (2009), temos duas grandes classes, os seres viventes (ou as substâncias) e os dispositivos. E, entre os dois, como terceiro, os sujeitos, os quais são resultantes da relação e, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos.

Dispositivo é considerado, portanto, uma tecnologia (anátoma-política do corpo) que integra outros mecanismos disciplinares que lhe são correlatos, os quais produzem individualidades, organizando-as e subjetivando-as no tempo e no espaço. Como esclarece Gadelha (2013, p.48), “[...] deve-se ter em conta que é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrategiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em sua inteligibilidade e em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação”.

A análise de práticas sociais e educacionais, sejam elas visíveis ou não, caracterizam a educação como biopolítica, pelo adestramento do corpo e da regulação da população no contexto político do biopoder, permeado por normas, regulamentos e legislações, bem como relações outras de poder.

Aqui nos reportamos a Duarte (2008), onde se verifica que segundo as análises de Foucault, as relações de poder não se constituem na base das relações legais, no nível do direito e dos contratos, mas sim no plano das disciplinas e de seus efeitos de normalização e moralização. Em poucas palavras,

Foucault havia descoberto a maior eficácia de um conjunto de poderes que, em vez de negar e reprimir, atuavam discretamente na produção de realidades e efeitos desejados por meio de processos disciplinares e normalizadores. Em vez de exclusão, complementaridade: para o autor, desde o século XIX até o presente vivemos em uma sociedade em que se conjugam “um direito da soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder”, sem, entretanto, que esses limites coincidam entre si (DUARTE, 2008, p.4).

Isso posto, trazendo a gestão escolar para essa reflexão, parece ser possível afirmar que esta, se encontra entre “um direito de soberania”, enquanto procura desenvolver sua prática cotidiana à luz da gestão democrática e da autonomia que a legislação vigente lhe permite, e “uma mecânica da disciplina”, caracterizada pela presença das diretrizes da secretaria de educação e/ou diretoria de ensino.

Desse modo e com base nos estudos foucaultianos, podemos interpretar as práticas pedagógicas e educacionais, produtoras de pessoas, e as de gestão escolar, como dispositivo de controle, visto que, pela mediação da relação, modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, constituindo-os.

Se levarmos Foucault a sério, a escola é uma instituição disciplinar. Isso implica em técnicas de coerção e em enquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma

anátomo-política dos corpos. A Educação é biopolítica na medida em que inclui, num dos seus pólos, uma ação modificadora dos indivíduos da ordem do adestramento do corpo e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão, medidas globais e contribui para a regulação da população. (CORRÉA; PREVE, 2011, p. 185).

Por outro lado, o sujeito já é sempre pensado por Foucault como o produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado. É apenas enquanto tal, bem como apenas nas próprias instituições fechadas nas quais se produz tal sujeito, como a escola, que se definem as estratégias possíveis de resistência em vista de processos autônomos de subjetivação.

De acordo com Gadelha (2013), a racionalidade política se exerce tanto na perspectiva da individualização quanto na da totalização. Se considerarmos a biopolítica como uma das formas assumidas pela arte de governar, da modernidade à contemporaneidade, de um governo firmado tanto numa razão de Estado, a uma racionalidade de um Estado governamentalizado, ela pode funcionar também para a individualização:

Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise do governo de si: “Eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (REVEL, 2005, p. 55, apud GADELHA, 2013, p. 168)

Contudo, se o governo (e o Estado) tanto individualizam quanto totalizam, isso não ocorre em termos absolutos:

O traço distintivo do poder é que alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta de outros homens – mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva. Um homem acorrentado e espancado é submetido à força que se exerce sobre ele. Não ao poder. Mas se se pode levá-lo a falar, quando seu último recurso poderia ter sido o de segurar sua língua, preferindo a morte, é porque o impelimos a comportar-se de uma certa maneira. Sua liberdade foi sujeitada ao poder. Ele foi submetido ao governo. Se um indivíduo pode permanecer livre, por mais limitada que possa ser sua liberdade, o poder pode sujeitá-lo ao governo. Não há poder sem recusa ou revolta em potencial. (FOUCAULT, 2003b, p. 384 apud GADELHA, 2013, p.169).

Sob esse prisma, os gestores educacionais, dentre eles, o diretor de escola, o supervisor de ensino e o próprio secretário de educação, podem ser e estar submetidos ao governo, ao poder do Estado e à sua governamentalidade, assim como os docentes e discentes estão submetidos no interior da escola às atribuições e responsabilidades do diretor. Todos submetidos a dispositivos de controle e poder.

Desse modo, os dispositivos de poder que Foucault chamou de tecnologia política têm poderes de manejar espaço, tempo e registro de informações. O exercício do poder disciplinar atua por meio de instrumentos comuns, como:

a vigilância hierárquica (no sentido de se poder enxergar a tudo e a todos, estabelecendo uma rede, onde todos são observados), a sanção normalizadora (existência de uma modalidade punitiva, na qual os mínimos atos desviantes do indivíduo sejam passíveis de penalização, via correção ou punição) e o exame (caracterizado por permitir uma alta visibilidade do indivíduo, intensifica sua individualização mediante sua descrição pormenorizada, destacando suas diferenças frente aos demais sujeitos). (FOUCAULT 1993, apud MARQUES, 2006, p. 7).

Foi assim que Foucault descobriu um corpo social produzido pelo investimento produtivo de uma complexa rede de micro-poderes disciplinares que atuavam de maneira a gerir e administrar a vida humana, tendo em vista tornar possível a utilização dos corpos e a exploração otimizada de suas capacidades e potencialidades.

Por outro lado,

A descoberta não apenas da biopolítica, mas também do paradoxal *modus operandi* do biopoder, o qual, para produzir e incentivar de maneira calculada e administrada a vida de uma dada população, tem de impor o genocídio aos corpos populacionais considerados exógenos, é certamente uma das grandes teses que Foucault legou ao futuro. Não se tratava de descrever um fenômeno histórico do passado, mas de compreender o cerne mesmo da vida política contemporânea, motivo que Foucault enuncia já de saída, nas primeiras páginas do capítulo final do primeiro volume da *História da Sexualidade* [...] (DUARTE, 2008, p.9).

De acordo com Foucault (1999, p. 134), “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”.

Em outras palavras, ao descrever a dinâmica de exercício do biopoder, Foucault também enunciou um diagnóstico a respeito da política e seus dilemas no presente, aspecto reconhecido e aprofundado nas reflexões de Agamben.

De acordo com Duarte (2008), inspirando-se em Foucault, mas também nas reflexões de Hannah Arendt e de Carl Schmitt, Giorgio Agamben pensa a biopolítica no entrecruzamento de quatro conceitos diretivos da política ocidental: poder soberano, vida nua (*homo sacer*), estado de exceção e campo de concentração. Se coube a Foucault a descoberta do caráter biopolítico da política moderna, a partir do século XIX, ele não teria se concentrado na análise da principal instância biopolítica do século XX, os campos de concentração dos regimes totalitários, analisados detidamente por Hannah Arendt. Ainda segundo Duarte, esta autora, por sua vez, ao analisar os campos de concentração não foi capaz de compreendê-los em seu caráter biopolítico, motivo pelo qual ela não teria compreendido que a dominação total pretendida pelo totalitarismo é o correlato necessário da transformação da vida nua em política, isto é, da politização do fato da vida nua. A tarefa a que Agamben se dedica é justamente desvelar o sentido da biopolítica a partir da análise dos nexos existentes entre vida nua, poder soberano, estado de exceção e campo de concentração, os quais perpassam toda a política ocidental e encontram, na modernidade, a sua máxima saturação.

Entretanto, não é objetivo desta seção, pela limitação deste trabalho, discutirmos tais questões e conceitos. Importa-nos destacar aqui um outro pensamento de Agamben (2009, p. 44): “Na raiz de todo dispositivo está, [...], um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo”.

Como esclarece Agamben, isso significa que a estratégia que devemos adotar no nosso corpo a corpo com os dispositivos não pode ser simples, já que se trata de liberar o que foi capturado e separado por meio dos dispositivos e restituí-los a um possível uso comum. É nesta perspectiva que o referido filósofo nos traz um novo conceito, oriundo da esfera do direito e da religião: trata-se da profanação. Se consagrar era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar significava, ao contrário, restituir ao livre uso dos homens. “A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido” (AGAMBEN, 2009, p. 45).

De fato, todo dispositivo implica processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos

dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo. (AGAMBEN, 2009, p.46).

É nesse sentido, que a gestão escolar enquanto dispositivo de controle, parece funcionar como uma “máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo”, conforme Agamben.

Na medida em que as políticas públicas exercem poder e influência sobre o governo, sobre as secretarias de educação e estas sobre a supervisão de ensino, que por sua vez, no intuito de estabelecer o elo entre a escola e o sistema em sua totalidade, cumpre e faz cumprir as determinações, orientações e diretrizes dos dirigentes para esta instituição, na qual o diretor, em face de um desdobramento político e das atribuições do cargo que ocupa também exercerá as relações de poder e controle sobre os docentes e alunos, ou seja, um processo que implica na produção de subjetivações, constitui a gestão escolar como dispositivo de controle.

Na atual fase do capitalismo, o que define os dispositivos com os quais temos que lidar, é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação.

[...] processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral. Na não-verdade do sujeito não há mais de modo algum sua verdade. (AGAMBEN, 2009, p. 47).

Depreende-se daí e por tudo que aqui foi exposto, a necessidade de profanar os dispositivos de controle que engendram o cotidiano escolar, em que a gestão também foi capturada e está a serviço do biopoder instituído pelo mercado.

Afinal, como afirma Agamben (2009, p.50), “O problema da profanação dos dispositivos – isto é, da restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado nesses – é, por isso, tanto mais urgente.” E conclui o filósofo:

Ele não se deixará colocar corretamente se aqueles que dele se encarregam não estiverem em condições de intervir sobre os processos de subjetivação, assim como os dispositivos, para levar à luz aquele ingovernável, que é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga de toda política. (AGAMBEN, 2009, p. 51).

Talvez um caminho para superar os dispositivos presentes na gestão e no cotidiano escolar, passe também pela superação da história. Precisamos transpor e superar a história, pois,

[...] a história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. [...] Em suma, a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos. Como diz Paul Veyne, o que se opõe ao tempo assim como à eternidade, é nossa atualidade. (DELEUZE, 1992, p.119).

Pensarmos a nossa atualidade pode ser por vezes, perigoso, desconfortável. Entretanto, às vezes é necessário o pensamento como estratégia, numa perspectiva foucaultiana.

Para Foucault, “[...] pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados”. (DELEUZE, 1992, p.119). Por fim destacamos que, além disso,

[...] pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja atos, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...”. É o pensamento como estratégia. (DELEUZE, 1992, p.119-120)

Mesmo que esse pensamento como estratégia possa nos trazer medos e desafios diante do mundo líquido e contemporâneo em que vivemos.

3 MUNDO CONTEMPORÂNEO: LIQUIDEZ, MEDOS E DESAFIOS

Não apenas a época-fera tem as vértebras fraturadas, mas vek, o século recém-nascido, com um gesto impossível para quem tem o dorso quebrado quer virar-se para trás, contemplar as próprias pegadas e, desse modo, mostra o seu rosto demente. (AGAMBEN, 2009, p.19).

Neste capítulo contextualizaremos e refletiremos sobre a liquidez, os medos e desafios do mundo contemporâneo e suas relações com a educação em geral, e a gestão escolar, em particular. As categorias em destaque são definidoras ou fontes de suporte à análise das devolutivas da pesquisa, tornando-se imprescindível à perspectiva que a autora adotou.

O mundo contemporâneo tem sido objeto de muitas reflexões, discussões e designações. Mundo esse caracterizado por um período complexo que é o tempo contemporâneo.

Para Giorgio Agamben (2009), o contemporâneo que se pode entrever na temporalidade do presente é sempre retorno que não cessa de se repetir, portanto, nunca funda uma origem e, com isso, se aproxima da noção de poesia. Por isso, Agamben, em *O que é o contemporâneo?*, recorre ao poema, de 1923, intitulado *O século*, do poeta russo Osip Mandel'stam, citado na epígrafe deste capítulo, para novamente enunciar sua tese de que a poesia define-se por ser retorno. A poesia, é sempre retorno, mas um retorno que é adiamento e não nostalgia ou busca por uma origem; é caminhar, mas não é um simples marchar para frente, é um passo suspenso. Para Agamben, a poesia é esse movimento do olhar para trás operado no poema e, portanto, um olhar para o não-vivido no que é vivido, tal como a vida do contemporâneo. O voltar-se para trás, suspender o passo, ver o escuro na luz, entrever um limiar inapreensível entre um *ainda não* e um *não mais* e compreender a modernidade como imemorial e pré-histórica, bem como compreender os desafios do contemporâneo no cotidiano são algumas das fraturas, das implicações das cisões no tempo com as quais o sujeito, o poeta, e também o gestor, tem que lidar.

No mundo contemporâneo o tempo parece ser um dos principais protagonistas e um dos principais problemas. Como destaca o filósofo italiano Agamben (2009), uma autêntica revolução não visa apenas mudar o mundo, mas, antes, a mudar a experiência do tempo.

E o que é o tempo no mundo contemporâneo? Seria o tempo o interstício entre o ontem e amanhã? O tempo estaria circunscrito num eterno presente?

Presente esse, cada vez mais complexo, incerto, imprevisível e desafiador. Não obstante seja por isso, que a autêntica revolução deva ocorrer no cotidiano.

Talvez nunca a humanidade tenha alcançado um estado de consciência acerca da dor, dos medos, dos desafios e da sua própria incompletude e finitude de modo tão acentuado como no mundo contemporâneo, diante da realidade contemporânea. Buscamos de todas as maneiras recursos para escaparmos das experiências dolorosas e tristes, visando acima de tudo à aquisição de um pseudo estado de paz e prazer eterno.

Com efeito, os avanços tecnológicos nos proporcionaram em muitas circunstâncias um aprimoramento da qualidade de vida, favorecendo assim a otimização do tempo para o seu uso em atividades mais prazerosas. Contudo, será que sabemos fazer uso adequado do tempo que dispomos para a realização de atividades que efetivamente ampliam a nossa potência de ser, de agir, tornando-nos mais criativos, humanos e solidários? Talvez não, e esse é o paradoxo inscrito no seio de nossa sociedade tecnologizada, líquida e contemporânea. Simultaneamente ao fato de termos obtido um considerável desenvolvimento material, e muitas vezes, desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo nos diluímos enquanto pessoas.

A era em que vivemos é a era da liquidez, esse é o diagnóstico feito por Zygmunt Bauman (2001), sociólogo polonês radicado na Inglaterra desde 1971. De acordo com a análise crucial de Bauman, os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados, cada vez mais se diluem como a água que se escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la. A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante.

Esse processo simbólico de liquefação dos valores mais elevados da condição humana manifesta-se em diversas perspectivas de nossa vida em sociedade, não sendo diferente no campo da educação em geral, e da gestão escolar, em particular, tendo como característica comum a incapacidade de nos relacionarmos com a pessoa do "outro" de maneira plena, compreendendo assim a sua subjetividade e singularidade, resultando em reais desafios no cotidiano escolar.

Um dos problemas mais evidentes da "sociedade líquida" em que vivemos é a intolerância da sociedade diante de tudo aquilo que de alguma maneira se considera como desvio de conduta ou que destoa dos padrões vigentes. Todo tipo de comportamento ou modo de ser que supostamente não se coaduna com nossos

princípios particulares torna-se digno de nosso desprezo, pois no fundo queremos ver estampado no rosto do "outro" um pouco daquilo que nós mesmos somos.

Essa é a lógica excludente da neurótica sociedade pós-moderna, que traz medos, anseios e tremores, incertezas dos laços humanos, inabilidade para interagir com a diversidade de perspectivas, pois para o indivíduo acomodado nos seus valores conservadores, é mais fácil tentar modificar o outro do que a si mesmo. É por meio desse tipo de ponderação que surge o espírito de tensão diante das ameaças terroristas, onde os governantes, interessados na manutenção do domínio político sobre a massa social, elegem como figura inimiga o outro.

Os medos nos estimulam a assumir uma ação defensiva e quando isso ocorre, tal ação confere proximidade e tangibilidade ao medo, segundo Bauman (2007a). Vivemos em tempos líquidos, mutantes, onde a fluidez se faz estratégia.

A liquefação dos valores da era pós-moderna manifesta como seu problema o projeto de suprimir a consciência de alteridade, a capacidade de compreendermos o outro na sua própria pluralidade de significados e vivências. Suprimindo a alteridade, cada vez mais dificultamos e empobrecemos as nossas relações interpessoais.

O mundo contemporâneo, caracterizado pela liquidez e repleto de medos e desafios, é inóspito à educação?

Os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põem em xeque os "invariantes" da ideia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição. (BAUMAN, 2011, p.112).

Como esclarece Bauman, no mundo líquido moderno a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como ameaça. Falar sobre a capacidade de durar por muito tempo não é mais um elogio aos objetos nem aos vínculos humanos. Por que seria diferente com a educação?

Nunca presenciamos, antes, uma sensação de incerteza, medo e desilusão quanto aos pressupostos da Educação no mundo líquido moderno.

E que contexto é esse, contemporâneo, marcado pela liquidez das relações humanas, profissionais, sociais, de tempos e medos líquidos?

3.1 O contexto contemporâneo e o mundo líquido moderno

Para discorrermos sobre o contexto contemporâneo e as características e implicações do mundo líquido moderno, parece-nos importante fazermos um breve resgate histórico sobre as reflexões e afirmações em torno da pós-modernidade.

Embora as críticas ao pensamento moderno já viessem sendo feitas, há muito tempo, por Nietzsche, Foucault e outros, foi Jean François Lyotard, que com sua obra “A condição pós-moderna” (1985), estimulou o debate a respeito da chamada pós-modernidade.

Lyotard (1985) evidencia que seu estudo tem por objeto a condição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, nomeadas de “pós-modernas”. Esse termo, corrente nos Estados Unidos, designa “[...] o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX.” (LYOTARD, 1985, p. 7).

Segundo esse autor, a ciência está em conflito com a narrativa moderna, ou seja, a crença de que o uso da razão garantiria o desenvolvimento progressivo da humanidade em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e feliz.

A narrativa pós-moderna impregnada de um salvacionismo racionalista, segundo o argumento de Lyotard, cede lugar ao saber pós-moderno que não é somente o instrumento dos poderes, mas também nos sensibiliza para as diferenças e abre espaço para o que ele chama de incomensurável e o imprevisível.

O saber pós-moderno já não é visto como instrumento de poder, mas se orienta no refinamento da sensibilidade do indivíduo para as diferenças e reforça a (in) habilidade do ser humano de suportar o incomensurável. “O saber científico é uma espécie do discurso” e “a incidência das transformações tecnológicas sobre o saber parece ser considerável” uma vez que na condição pós-moderna “o saber encontra-se afetado nas suas principais funções: a investigação e a transmissão de conhecimentos”. (LYOTARD, 1985, p.11-12).

Nesse sentido, o modernismo mudou porque as condições técnicas e sociais de comunicação se transformaram. Segundo a ótica de Lyotard, o saber, tanto na perspectiva dos provedores quanto na dos usuários, é e será produzido para ser vendido, e será consumido e valorizado como mercadoria numa relação de troca.

Cabe aqui uma reflexão sobre os inúmeros projetos e programas vendidos para as redes de ensino, onde cursos, projetos e programas são adquiridos, muitas

vezes desconectados da necessidade dos gestores, docentes e estudantes. Desse modo, procuram ditar os caminhos a serem percorridos por alunos, docentes e gestores escolares, em busca de melhores resultados na gestão escolar e no processo ensino-aprendizagem, visando inclusive melhorar a produtividade e o desempenho dos profissionais no cotidiano escolar e o desempenho do discente nas avaliações internas e externas. Parece que nesse cenário o saber é poder...

Segundo Lyotard, o saber se tornou a principal força de produção e sua capacidade produtiva será ainda mais crucial para os Estados-Nação na competição mundial pelo poder. As nações competirão para dominar as informações. “Saber e poder são as duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir? A questão do saber na era da informática é mais que nunca a questão do governo.” (LYOTARD, 1985, p. 22). A legitimação pelo poder torna-se uma forma de dominar a realidade, de fornecer provas para a argumentação científica e de manipular a realidade.

A legitimação pelo poder torna-se uma forma de dominar a realidade, de fornecer provas para a argumentação científica e de manipular a realidade.

O autor avalia que um investimento técnico exige um determinado capital, que, por sua vez otimiza a *performance* do processo de produção e potencializa a mais valia do produto, ou seja, do conhecimento. Desse modo, as técnicas só ganham importância na atualidade por meio da mediação do espírito de performatividade, generalizando a subordinação do progresso do conhecimento e da tecnologia ao investimento de capital. Nesse sentido, o capitalismo acaba por solucionar o problema científico do financiamento da investigação.

Este cenário parece ser oriundo das exigências advindas das reestruturações do modo de produção do capital e com isso requer dos países em desenvolvimento reformas e posteriormente a implementação de políticas educacionais paralelas. Refletiremos um pouco mais sobre esse contexto no próximo capítulo.

Sobre a questão da mercantilização do saber, do utilitarismo, ou da comercialização do saber, Lyotard aponta que há no contexto educacional um aumento do poder que objetiva o mercado de competências operacionais.

Os detentores deste gênero de saber são e serão alvo de ofertas, e até de políticas de sedução. Deste ponto de vista, não é o fim do saber que se anuncia, bem pelo contrário. A enciclopédia de amanhã serão os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada utilizador e são a “natureza” para o homem pós-moderno. (LYOTARD, 1985, p.101).

Ainda segundo o referido autor, a ciência, assim como qualquer outra área de conhecimento, apenas colabora no sentido de estocar e distribuir certas informações. A escola sempre existirá, todavia será a própria sociedade que se encarregará da educação. E pontua que precisamos repensar a educação e a sociedade precisa parar de reproduzir o sistema e as instituições.

Lyotard (1993, p. 33) argumenta que o projeto moderno não foi abandonado ou esquecido, mas sim destruído, “liquidado” em “Auschwitz”, que pode ser considerado como o “inacabamento” trágico da modernidade.

O filósofo afirma ser conveniente abordar uma das grandes questões que nos lega o mundo histórico nesse final do século XX e princípio do século XXI, por meio do exame das “histórias”. Esclarece que ao se considerar este mundo histórico é porque se pretende tratá-lo narrativamente, e questiona a ideia de uma história universal da humanidade. “Algo do universalismo persiste na lógica da exceção quando esta se estende à humanidade inteira.” (LYOTARD, 1993, p. 65).

O autor argumenta ainda que o “projeto moderno” gerou “feridas” durante cerca de dois séculos de história. Não foi a ausência de progresso, mas o desenvolvimento tecnocientífico, artístico, econômico e político que tornou possível as Grandes Guerras, os totalitarismos, a diferença entre ricos e pobres, o desemprego e os “novos pobres”. Lyotard (1993) tece enfim, críticas à modernidade, que deveria emancipar a humanidade da ignorância, do despotismo, da barbárie e da miséria, mas não o fez.

Já para o autor Lipovetsky (1983) há a necessidade de se estudar a cultura da era das tecnologias da comunicação e da informação e tentar compreender a profunda transformação dos ideais e valores, da moral, da ética, dos costumes e dos comportamentos do homem que vêm ocorrendo num mundo cada vez mais incerto, inseguro, dinâmico e também mais intransigente, sob o império do individualismo, egocentrismo, materialismo, consumismo e do hedonismo.

Os valores superficiais foram liquidados, afirma Lipovetsky, e deixaram de ser irrigados pelos imperativos do dever, visto que estamos numa era em que se vive a indiferença e em que cada um escolhe o seu modo de existência.

A sociedade pós-moderna é a sociedade em que reina a indiferença de massa, em que domina o sentimento de saciedade e de estagnação, em que a autonomia privada é óbvia, em que o novo é acolhido do mesmo modo que o antigo, em que a inovação se banalizou, em que o futuro deixou de ser assimilado a um progresso inelutável. (LIPOVETSKY, 1983, p.10-11).

De nada serve uma ótica conceitual desconectada da vida de todos os dias e dos problemas de todos nós. Desse modo o autor destaca a necessidade de se valorizar a interação entre prática e teoria, que se reconheça imersa no cotidiano.

Com relação à pós-modernidade, o autor acredita que ainda é cedo para defini-la ou delimitá-la. É incerto se vivemos o esgotamento do hedonismo ou se é necessário uma potência inovadora. Não sabemos se nos encontramos numa época em decadência, ou se já vivemos um momento de revitalização do presente pela reabilitação do passado.

Lipovetsky (2004), não aceita circunscrever o pós-modernismo a um quadro regional, estético, epistemológico ou cultural: se surge uma pós-modernidade, esta deve designar uma transformação profunda à escala do todo social, pois vivemos num tempo em que as oposições rígidas se confrontam, as preponderâncias se afrouxam e a inteligência do momento exige que se fortaleçam as correlações e homologias. A modernidade se configura pela produção e pela revolução; a época pós-moderna, pela informação e expressão.

A vida das sociedades contemporâneas é governada por uma nova estratégia que destrona o primado das relações de produção em proveito de uma apoteose das relações de sedução. Cada indivíduo volta-se para si próprio, à espreita de sua própria verdade e do seu bem estar. É envolvido pelas teias do capitalismo e de tal forma por ele manipulado e seduzido, não conseguindo romper com este sistema. O consumismo reina entre as ações do ser humano.

Nesses termos, dilui-se o comprometimento com os princípios e instala-se um processo de dessindicalização e de despolitização que ganha proporções nunca antes alcançadas. Não é diferente no campo da política que entra na era do espetacular, liquidando a consciência ideológica em benefício de uma curiosidade dispersa. As relações humanas, públicas e privadas, tornaram-se relações de dominação, relações de conflitos, assentadas na frieza e na intimidação.

Lipovetsky (2004), afirma estarmos na era em que os pensamentos e valores transformam-se. Menos altruísmo e mais lucidez eficaz, menos retórica e abstração e mais prática. É a mudança de paradigma. O autor ressalta que a transformação acontece dentro dos marcos da sociedade liberal e não fora deles; ela é produto de uma sociedade baseada no dissenso e, portanto, não favorável a uma nova totalidade sistêmica e utópica. A utopia encolheu, a revolução cedeu lugar à reforma

permanente. O social é creditado no aqui e agora, sem garantias ao longo prazo. Elevação da epistemologia da suspeita, da incerteza. Crise das narrativas.

Lipovetsky (2005), sustenta a tese de que a sociedade abriga diversas bipolarizações: é moralista e materialista, rigorista e cientificista, idealista e racional. De um lado, a ascensão dos valores individualistas-henonistas-consumistas; de outro, os novos paradigmas do gerenciamento.

A sociedade vive desse modo um período de transformações: a burocracia, a proliferação de imagens, as ideologias terapêuticas, o culto do consumo, as transformações da família, a educação permissiva. São todos elementos que engendram uma estrutura da personalidade que é acompanhada por relações humanas cada vez mais bárbaras e conflitantes.

O culto aos ídolos, a busca da beleza perfeita, a obsessão pela juventude, a ostentação da posse e do corpo são sinais de tempos vazios, frívolos. “Estamos vivendo a *era do vazio*: [...] esta fórmula traduz o novo desespero que fere um número cada vez maior de sujeitos” (LIPOVETSKY, 1983, p.71).

Quanto ao aspecto ecológico da vida cotidiana, Lipovetsky destaca que não há como contrapor os conceitos de consciência planetária de massa e individualismo utilitarista. Quando se fala em proteger a natureza é mais enquanto relação de sobrevivência e qualidade de vida. “Hoje é um hedonismo ecológico que prevalece nas aspirações contemporâneas, numa outra forma de desdobramento da dinâmica individualista de consumo” (LIPOVETSKY, 2005, p.197).

A interpretação da pós-modernidade por Lipovetsky alcançou repercussão mundial, apesar de o autor ter reconsiderado alguns pontos de sua análise. Para Gilles Lipovetsky, a pós-modernidade nunca existiu. Destaca ter sido pontual: o fim das ideologias, o surgimento de uma cultura hedonista, o destino da comunicação e do consumo de massa, o psicologismo, o culto ao corpo. Tudo isso indicava que havia um novo capitalismo e também um novo tempo da vida democrática. O autor afirma enfim, estarmos hoje na hipermodernidade, ou numa nova face da modernidade. Pós-modernidade, hipermodernidade, contemporaneidade... afinal, o que independente de quaisquer conceitos e designações é ser contemporâneo?

Para o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), uma indicação para orientar essa resposta nos vem de Nietzsche. Em 1874, Friedrich Nietzsche publica as “Considerações intempestivas”, com as quais quer acertar as contas com o seu tempo, tomar posição em relação ao presente. “Intempestiva esta consideração o é”,

lê-se no início da segunda “Consideração”, “porque procura compreender como um mal, um inconveniente e um defeito algo do qual a época justamente se orgulha, isto é, a sua cultura histórica, porque eu penso que somos todos devorados pela febre da história e deveremos ao menos disso nos dar conta” (AGAMBEN, 2009, p.58).

E como isso ocorre na educação? A cada governo, a cada administração, a cada gestão, os processos administrativos e pedagógicos são afetados pelos novos dirigentes, políticos e políticas públicas influenciando o cotidiano escolar fruto de uma história construída paulatinamente pelos seus atores, que poderão agir ou não contemporaneamente, talvez na mesma medida em que seus novos gestores o façam, implicando em novas diretrizes e caminhos para os professores e alunos.

Dito isso, podemos trazer à baila mais um questionamento: esses novos dirigentes da educação, gestores escolares e até mesmo os docentes da escola contemporânea, pertencem verdadeiramente ao seu tempo? Podemos considerá-los contemporâneos, no sentido exposto por Agamben (2009)? Seria contemporâneo aquele que mais do que outros é capaz de perceber e apreender o seu tempo?

Nietzsche situa a sua exigência de “atualidade”, a sua “contemporaneidade” em relação ao presente, numa desconexão e numa dissociação. Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Como esclarece Agamben (2009), a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância.

Os dirigentes e secretários da educação, os gestores escolares, os docentes, e discentes e todos aqueles que coincidem plenamente e aderem perfeitamente em todos os aspectos com a época, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. Pensemos nisso como educadores... até que ponto somos contemporâneos?

Nossa época não se refere apenas ao século XIX e XX, mas, sobretudo, ao tempo da vida do indivíduo e o tempo histórico coletivo, que denominamos, nesse caso, o século XX, ou poderíamos estender também ao século XXI, cujo dorso – compreendemos na última estrofe da poesia escrita na epígrafe, está quebrado.

O poeta, ou no nosso caso, o gestor escolar e o educador, é essa fratura, e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra. Do mesmo modo, trazendo a essa reflexão, uma imagem da contemporaneidade, é o das vértebras quebradas do século e da sua sutura, que é obra do indivíduo (AGAMBEN, 2009).

Agamben pontua que o contemporâneo deve manter fixo o olhar no seu tempo. Mas o que vê quem vê o seu tempo, o sorriso demente do seu século? Como esclarece o referido autor, ao propor uma segunda definição da contemporaneidade:

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas o que significa “ver as trevas”, “perceber o escuro”? (AGAMBEN, 2009, p.62).

O que significa afinal, “ver as trevas”, “perceber o escuro”, ou enxergar “o escuro na luz”? Refletindo sobre isto, indagamos: seria uma forma de reflexão sobre os problemas que se apresentam no mundo líquido e contemporâneo? Como os gestores educacionais realizam o exercício de olhar no escuro das políticas públicas voltadas para a educação e no escuro das ações de poder que envolvem a gestão escolar? Estariam os educadores passivos diante da percepção da escuridão no contexto contemporâneo?

No caminho de uma possível resposta a essas questões, recorreremos à tese de Agamben (2009) sobre o escuro da contemporaneidade, para perceber que esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, contudo implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes provenientes da época para desvelar as suas trevas, que não é, entretanto, separável daquelas luzes.

Desenvolver a habilidade para perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, trata-se de ser contemporâneo. Por essa razão os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: por ser capaz de manter fixo o olhar no escuro da época e de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009).

O presente que a contemporaneidade percebe tem as vértebras quebradas. Como analisa Agamben (2009), o nosso tempo, o presente, não é, de fato, apenas o

mais distante: não pode em nenhum caso nos alcançar. O seu dorso está fraturado, e nós nos mantemos exatamente no ponto da fratura. O compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar no tempo cronológico: é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma.

E o que é a vida no contemporâneo? Como esclarece Agamben (2009), o presente não é outra coisa senão a parte de não-vivido em todo vivido. A atenção direcionada a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos.

Parece que aqueles que procuraram pensar a contemporaneidade o fizeram somente com a condição de cindi-la em mais tempos, de introduzir no tempo uma essencial desomogeneidade e uma descontinuidade. Se, como percebemos, é o contemporâneo que fraturou as vértebras de seu tempo, ele faz dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações.

Assim, o contexto do mundo contemporâneo é marcado por essas características de tempos outros, rupturas, cisões, incertezas, interrogações, obscuridades, heterogeneidade, desomogeneidade, descontinuidade, opacidade, liquidez, medos, problemas e desafios, que trazem seus reflexos sobre a educação e o cotidiano escolar em geral, e a gestão educacional em particular.

Constatamos que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história. “É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora.” (AGAMBEN, 2009, p. 72). Imenso desafio para todos nós educadores...

Para contribuir nessa discussão sobre o contexto contemporâneo e as características e implicações do mundo líquido moderno, trazemos o pensamento do sociólogo Zigmunt Bauman, e sua distinção entre conceitos:

No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se prefere, um tipo de condição humana), enquanto “pós-modernismo” refere-se a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna. Procurei sempre enfatizar que, do mesmo modo que ser um ornitólogo não significa ser um pássaro, ser um sociólogo da pós-modernidade não significa ser um pós-modernista, o que definitivamente não sou. Ser um pós-modernista significa ter uma ideologia, uma percepção do mundo, uma determinada hierarquia de valores que,

entre outras coisas, descarta a idéia de um tipo de regulamentação normativa da comunidade humana, assume que todos os tipos de vida humana se equivalem, que todas as sociedades são igualmente boas ou más; enfim, uma ideologia que se recusa a fazer qualquer julgamento e a debater seriamente questões relativas a modos de vida viciosos e virtuosos, pois, no limite, acredita que não há nada a ser debatido. Isso é pós-modernismo. (BAUMAN, 2009, p. 321).

Apesar de Bauman afirmar categoricamente não ser um pós-modernista, seu interesse sempre esteve na sociologia da pós-modernidade. Seu tema tem sido compreender essa sociedade que vem surgindo ao nosso redor; e a vê como uma condição que ainda se mantém eminentemente moderna nas suas ambições e no seu "modus operandi", mas que se acha desprovida das antigas ilusões de que o fim da jornada estava logo adiante.

É nesse sentido que pós-modernidade é, segundo Bauman (2003), modernidade sem ilusões. Diferentemente da sociedade moderna anterior, a que ele chama de modernidade sólida, que também estava sempre a desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência. Tudo é temporário. É por isso que o referido autor sugeriu a metáfora da "liquidez" para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracterizam por uma incapacidade de manter a forma. No mundo líquido moderno "tudo que é sólido se desmancha no ar". (BAUMAN, 2001, p.8).

De acordo com Bauman (2001), nossas instituições, quadros de referência, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "auto-evidentes". A vida moderna foi desde o início "desenraizadora", "derretia os sólidos e profanava os sagrados", como os jovens Marx e Engels notaram. Mas, enquanto no passado isso se fazia para ser novamente "reenraizado", agora todas as coisas tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis.

Na era sólida da modernidade, ao trabalho era atribuída a função de aumentar a riqueza e eliminar a miséria. Havia, portanto, um "engajamento entre o capital e o trabalho fortificado pela *mutualidade de sua dependência*" (BAUMAN, 2001, p.166).

A função de manutenção dessa relação de dependência entre o capital e o trabalho era atribuída à política e ao Estado. Havia uma mentalidade de longo prazo

que constituía uma expectativa do indivíduo de terminar sua vida profissional no mesmo lugar, o que facilitava o reconhecimento da própria identificação, da identidade dentro da sociedade. Entretanto, na modernidade líquida, Bauman (2001, p.171) afirma que o capital rompe sua dependência com o trabalho, adquirindo um novo tipo de liberdade de movimento impensável no passado. O capital tornou-se extraterritorial, leve, desembaraçado e solto.

O desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação e o processo de globalização afetaram de uma vez por todas essa relação. O capital livrou-se do maquinário volumoso e do grande número de trabalhadores da fábrica, tornando-se atualmente leve e itinerante. Os equipamentos necessários restringem-se a uma pasta, um computador portátil e um telefone celular (BAUMAN, 2001, p.173).

De modo geral, as tecnologias da informação são as atuais responsáveis por uma nova compreensão das relações espaciais, sociais e temporais. Elas criam uma “ilusão de que o mundo é imediato, presente, miniaturizado, sem geografia nem história” (IANNI, 1997, p.16).

Bauman (2001) afirma que a ideia de flexibilidade esconde sua natureza de relação social a qual implica a redistribuição de poder e a expropriação do poder de resistência daqueles cuja rigidez está a ponto de ser superada. Em outras palavras, a rigidez do trabalho, outrora parceira indispensável do capital, assume um papel secundário para ceder espaço ao consumo. O consumo exposto aos caprichos dos gostos manipulados das modas condiciona a natureza leve e flutuante atual do capital. Este, por sua vez, impõe um mercado de trabalho cada vez mais flexível, dócil, maleável e moldado às expectativas econômicas do momento.

Todos os aspectos da vida humana são afetados quando se vive a cada momento sem que a perspectiva de longo prazo tenha mais sentido. Até o ato de consumir sofreu grandes alterações. Durante a transição da sociedade “sólida” de produtores para “líquida” de consumidores criou-se uma necessidade onde não se pode mais esperar, o consumir e consumir-se necessita da imediatização do desejo.

Assim, as relações humanas também são vinculadas ao fugaz e transitório, pois o indivíduo tem medo de desenvolver relacionamentos mais profundos, que o imobilizem num mundo em permanente movimento. Ocorre o mesmo no que se refere aos materiais: o objeto que provocou desagrado, por não ter cumprido o que prometia ou por ter esgotado os prazeres que podia proporcionar, é descartado.

Não se fazem juras de lealdade a coisas cujo único propósito é satisfazer uma necessidade, um desejo ou um impulso. Não é possível evitar os riscos, mas os perigos parecem menos reais na ausência de compromisso. É um pensamento reconfortante – mas também prenhe de sofrimento quando as “coisas” a serem consumidas pelos consumidores são outros seres humanos (BAUMAN, 2007).

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha. (BAUMAN, 2009, p.62).

Percebemos que no que se refere à abordagem da pós-modernidade, Bauman (1997, 2001), defende um ponto de vista mais ponderado e se diferencia tanto da tese de Lipovetsky (1983, 1994, 2004, 2005), quanto da de Lyotard (1985,1993). Reconhece as desigualdades provocadas pelo capitalismo, mas também apresenta uma série de novos fatores, interpretações, análises e leituras de nosso mundo atual, líquido e contemporâneo.

Para além da liquidez do mundo moderno, Bauman afirma que a explicação para a não realização dos ideais modernos se encontra na própria promessa e na natureza auto-derrotista de todas as tentativas de realizá-la. Em vez de se produzir um mundo logicamente ordenado e racionalmente unívoco, triunfou um reino de contradições. Nesse sentido, a pós-modernidade deve ser entendida como uma época não de superação, mas de reconciliação com a ambivalência, o momento de aprender a viver num mundo implacavelmente ambíguo e líquido.

Segundo Bauman, a falência do iluminismo requer então novas modalidades de reflexão, uma “agenda” de problemas a serem discutidos. Os habitantes do mundo pós-moderno se confrontam e lutam para resolver problemas desconhecidos das gerações passadas ou que não foram percebidos por elas, entre eles, o medo líquido na sociedade contemporânea.

Uma das características que o autor chama de "modernidade sólida" é a de que as maiores ameaças para a existência humana eram muito mais óbvias. Os

perigos eram reais, palpáveis e não havia muito mistério sobre o que fazer para neutralizá-los ou, ao menos, aliviá-los. Diferente do que ocorre neste mundo líquido.

Os riscos de hoje são de outra natureza, não se podendo sentir ou tocar em muitos deles, apesar de estarmos todos expostos, em algum grau, as suas consequências. Não podemos, por exemplo, cheirar, ouvir, ver ou tocar as condições climáticas que gradativamente, mas sem trégua, estão se deteriorando.

O mesmo ocorre com os níveis de radiação e poluição, a diminuição das matérias-primas e fontes de energia não-renováveis e os processos de globalização sem controle político ou ético que abalam a nossa existência e sobrecarregam a vida dos indivíduos com um grau de incerteza e ansiedade sem precedentes.

Ao contrário dos perigos antigos, os riscos que envolvem a condição humana no mundo das dependências globais e do mundo líquido moderno podem não só deixar de ser notados, mas também minimizados, mesmo quando notados. Do mesmo modo, as ações necessárias para exterminar ou limitar os riscos podem ser desviadas das verdadeiras fontes do perigo e canalizadas para alvos errados.

Bauman (1997, 2001), preocupa-se com o agir nesse mundo líquido e com os critérios que devem orientar a ação dos indivíduos. O estudo nos revela que o tema verdadeiro sobre o qual o autor se debruça é a própria perspectiva pós-moderna. Nesse sentido, os temas abordados por ele tendem a ser abrangentes e especialmente focalizados na vida cotidiana de homens e mulheres comuns. Holocausto, globalização, sociedade de consumo, amor, medo, comunidade, individualidade, identidade, são algumas das questões que analisa sempre salientando a dimensão ética e humanitária que deve nortear tudo o que diz respeito à condição humana.

Nesse mundo líquido moderno, preocupado com os oprimidos, Bauman traz a proposta de questionar a ação dos governos neoliberais que promovem e estimulam as forças do mercado, ao mesmo tempo em que abdicam da responsabilidade de promover a justiça social. Preocupação essa que passa pela política e pela educação, ao mesmo tempo em que lhe impõem problemas e desafios ímpares.

Com essa ideia, o autor expõe que nossa sociedade precisa do socialismo como jamais precisou, considerando que não é possível acreditar numa sociedade perfeita. Socialismo é o nome exato do postulado de Marx de justiça social, uma dor aguda de consciência que nos impulsiona a corrigir as injustiças, que nos move em busca de uma sociedade mais justa.

Na análise de Bauman (1997), transparece sua visão da pós-modernidade como modernidade sem ilusões, emancipada da falsa consciência, das aspirações irreais e do que caracteriza como objetivos irrealizáveis. Define nossa época como “reencantamento” do mundo, devolvendo dignidade às emoções e legitimidade ao inexplicável. Avalia como se faz urgente a necessidade do conhecimento e capacidades éticas acima das capacidades técnicas. O excesso de poder e a carência de orientação moral foram justamente a discrepância que resultou na chamada “crise ética da pós-modernidade”. Crise esta que faz do mundo líquido moderno, um celeiro de problemas e desafios a serem superados ou mitigados.

Os autores estudados afirmam que a pós-modernidade apresenta-se como um período em que os poderes e esquemas institucionais que impunham regras e limites à liberdade e à emancipação do homem desaparecem ou perdem a força e cedem lugar ao individualismo hedonista e eudemonista. O discurso pós-moderno preconiza o fim da modernidade e o início de uma nova era histórica.

Bauman nos apresenta nesse contexto o mundo líquido moderno e com este a liquidez das relações humanas e as características que o constitui: interrupção, incoerência, surpresa, que são as condições comuns de nossa vida. Não podemos mais tolerar o que dura. Não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos. Tornamos mais frágeis os vínculos humanos.

Desprovido do domínio sobre a natureza, a economia globalizada, o bem-estar social e o poder da tecnologia, o ser humano vive hoje em meio a uma ansiedade constante. Temos medo de perder o emprego, de sermos aniquilados por um grande evento natural, da violência urbana, do terrorismo, de perder o respeito das pessoas, o amor da família, da exclusão e de tantos outros... É sobre esse aspecto da vida social contemporânea – o medo líquido – que refletiremos na próxima seção.

3.2 O medo líquido na sociedade contemporânea

Tanto é o medo que ensandece os homens.
Espinosa, *Tractatus Theologico-politicus*

A sociedade contemporânea é marcada pelas características do mundo líquido moderno. Entre tantas, podemos citar a de um tempo de desapego, provisoriedade e individualização num processo que agrega liberdade com insegurança, consumo, desengajamento, incerteza, medo e enfraquecimento dos laços que antes entremeavam e orientavam a vida humana como um todo a partir de certos princípios que transcendiam as questões particulares e as possíveis mudanças.

De acordo com Bauman (2001, p.37-38), duas características novas e diferentes na forma da modernidade líquida antes consideradas atributo coletivo da espécie humana, passam agora a ser atribuídas ao indivíduo: a primeira o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna – a razão e, a segunda, a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres.

A guisa de exemplo da segunda característica apresentada pelo referido sociólogo, podemos citar o dever da segurança. Por que vivemos em condomínios fechados? Por que estamos sempre dentro de shopping centers? Por que andamos de carros blindados? Por que instalamos câmeras de segurança em nossas escolas e residências? A resposta parece se referir ao medo.

Medo provocado pela insegurança do tempo em que vivemos, mas principalmente por não confiarmos no poder público que deveria zelar por nossa segurança – uma tarefa e um dever coletivo – tornou-se, na sociedade contemporânea, um atributo individual, ou seja, buscam-se soluções individuais para problemas coletivos. Seria a busca por segurança algo insano?

Ora, como a busca por segurança pode ser algo insano? De fato, parece uma ideia paradoxal, mas é tal comportamento que impera na nossa sociedade pós-moderna. De tanto vislumbrarmos a criação de mecanismos infalíveis de defesa perante o outro, o desconhecido, acabamos por desenvolver afetos reativos, medos. O mal pode estar oculto em qualquer lugar, não se pode confiar em ninguém. Conforme salienta Bauman (2007a, p.18), grande parte do capital comercial pode ser e é acumulado a partir da insegurança e do medo.

Segundo Bauman (2010), para os governos e o mercado, é interessante manter acesos esses medos e, se possível, até estimular o aumento da insegurança. Como a fonte das ansiedades parece distante e indefinida, é como se dependêssemos dos especialistas, para mostrar onde estão as causas do sofrimento e lutar contra ele.

Mas de onde vem o medo? Por que sentimos medo? O medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva. Os seres humanos compartilham essa experiência com os animais, principalmente no que se refere à presença de uma ameaça imediata que ponha em risco suas vidas, onde todos oscilam entre as alternativas da fuga e da agressão. Os humanos, contudo, conhecem ainda um medo secundário, um medo, por assim dizer, social e culturalmente “reciclado”, que orienta seu comportamento quer haja ou não uma ameaça imediatamente presente. Trata-se de um sentimento de ser *suscetível* ao perigo; uma sensação de insegurança e vulnerabilidade (BAUMAN, 2008).

Desde os tempos mais antigos, o medo acompanha a trajetória humana, seja como ansiedade específica do indivíduo, seja como característica da sociedade humana, configurado no meio ambiente real, no mundo infantil de fantasmas e bruxas ou no íntimo da pessoa, por meio dos estados psicológicos mais sutis. A imaginação e o conhecimento no ser humano podem aumentar o medo, provocando sensações negativas largamente subjetivas, sem relação direta com a realidade.

Por mais paradoxal que seja, sentimos um alívio quando, após longo período de desconforto, ansiedade, incertezas, noites sem sono, finalmente confrontamos o perigo real: uma ameaça que podemos ver e tocar. Se soubermos de onde vem o perigo, também poderemos fazer algo para afastá-lo... Entretanto,

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la. (BAUMAN, 2008, p. 8).

De maneira clara e admirável, o historiador francês Lucien Febvre resumiu a vida na Europa do Século XVI, o tempo e o lugar em que a *Era Moderna* estava para nascer, em quatro palavras: “*Peur toujours, peur partout*”, ou seja, “medo sempre e em toda parte”. Em seu estudo sobre o que ele chama “Modernidade Líquida” – basicamente o nosso tempo - o sociólogo Zygmunt Bauman (2008, p. 9), evoca a

frase de Febvre, no livro “Medo Líquido”, para aplicá-la ao mundo atual, dizendo que vivemos de novo uma era de temores.

No caminho de nossos medos, Duby (1997) relata as ansiedades e medos coletivos, do início do segundo milênio e relaciona com os medos e ansiedades da sociedade atual. Por meio de análise documental, referente ao período feudal, aponta um momento de avanço tecnológico na agricultura, em uma sociedade atormentada pela fome, epidemia e guerras. Aparecem neste contexto: o medo da miséria; o medo do outro; das epidemias; da violência e do além.

Na sociedade contemporânea, no contexto do mundo líquido moderno, de transformações tecnológicas rápidas, com novas formas de trabalho, mudanças constantes, deparamo-nos também com o medo da miséria, das diferenças étnicas, da violência local e global, o terrorismo, as guerras, a insegurança, problemas espirituais, ou seja, continuamos a nos debater com os mesmos medos.

De acordo com Bauman (2008), os perigos dos quais se tem medo podem ser de três tipos: 1) alguns ameaçam o corpo e as propriedades; 2) outros são de natureza mais geral, ameaçando a durabilidade da ordem social e a confiabilidade nela, da qual depende a segurança do sustento ou mesmo da sobrevivência no caso da invalidez ou velhice e 3) depois vêm os perigos que ameaçam o lugar da pessoa no mundo – a posição na hierarquia social, a identidade (de classe, de gênero, ética, religiosa), a imunidade à degradação e à exclusão sociais.

No ambiente líquido-moderno, a luta contra os medos se tornou tarefa para a vida inteira, enquanto que os perigos que os deflagram passaram a ser considerados companhias permanentes e indissociáveis da vida humana. Nossa vida está longe de ser livre do medo, e o ambiente líquido-moderno em que tende a ser conduzida está longe de ser livre de perigos e ameaças.

Os medos são muitos e variados. Pessoas de diferentes categorias sociais e de gênero são atormentadas por seus próprios medos. E como destaca Bauman (2008), o problema, é que esses medos não fazem sentido facilmente. Como surgem numa sucessão contínua, embora aleatória, desafiam nossos esforços para estabelecer ligações entre eles mesmos e encontrar suas raízes comuns.

O sentimento de impotência, o impacto mais assustador do medo, reside, contudo, não nas ameaças percebidas ou imaginadas em si, mas no espaço amplo, que se estende entre as ameaças de que emanam os medos e nossas reações, as disponíveis e/ou consideradas realistas. As condições da sociedade individualizada

são inhóspitas à ação solidária. A sociedade individualizada caracteriza-se pelo afrouxamento dos laços sociais, esse alicerce da ação solidária. Todos os ambientes da sociedade contemporânea não estão livres dos medos.

O ambiente da escola, segundo Tuan (2005, p.11), representa uma primeira experiência de medo para as crianças que ingressam na instituição – um mundo novo, barulhento, que exige relações com outras crianças e adultos estranhos, com jogos de competitividade, com o escárnio, o riso, o deboche, etc. A natureza do medo aumenta à medida que o aluno amadurece em um mundo onde todos parecem estrangeiros e tudo se torna estranho, incompreensível, onde “conhecer é arriscar-se a sentir mais medo” (op.cit).

O medo é o princípio natural das sociedades, diz Hobbes (1588/1679), usado pelo poder em busca da obediência civil: o medo aparece como um operador positivo, criador da ordem, propulsor da civilidade (JASMIN, 2007). Para Hobbes é o medo da morte violenta, que permite a saída da barbárie e a entrada na civilização. É o medo do risco da guerra o que constitui o estado civil. Sem o medo não se poderia viver em sociedade, não haveria garantias legais, nem proteção e paz.

Por outro lado, no filme *A Vila*, o terror se chama medo, e o maior medo é o medo da morte. Um medo inato, endêmico. Em termos cinematográficos, o diretor M. Night Shyamalan apresentou em 2004, em sua longa-metragem *A Vila (The Village)*, Touchstone Pictures, EUA, 2004) uma interessante metáfora em torno dos vários fundamentalismos, entre outros, o religioso, o político, o social e o cultural. Aspectos que invadem nossas vidas formatam as subjetividades, determinam nossos atos, desejos e pensamentos. Trata-se de “[...] uma metáfora da vida e o modo como reagimos a esses fundamentalismos cotidianos; uma tese de que os fundamentalismos do cotidiano é que sustentam os grandes projetos fundamentalistas.” (GALLO e VEIGA-NETO, 2009, p.10).

Sobre os fundamentalistas, causadores do terror e medo, Bauman destaca:

Os fundamentalistas, sejam nascidos no Ocidente ou no Oriente, são divisionistas por definição. Todo fundamentalista concorda com seu inimigo em um ponto: “É o que acredito - e apenas o que eu acredito - o absolutamente certo; todas as outras crenças estão absolutamente erradas.” Os fundamentalistas pertencem à categoria dos que pensam em soluções locais para problemas globais. Ora, problemas globais só podem ser resolvidos de forma global. As soluções exigem tempo, muito tempo, embora nem tanto como em séculos passados. (BAUMAN, apud GONÇALVES FILHO, 2008).

Já ao pensar sobre a morte, Bauman, a descreve como

Irreparável... Irremediável... Irreversível... Irrevogável... Impossível de cancelar ou curar... O ponto sem retorno... O final... O derradeiro... O fim de tudo. Há um e apenas um evento ao qual se podem atribuir todos esses significativos na íntegra e sem exceção. Um evento que torna metafórica todas as outras aplicações desses conceitos. O evento que lhes confere significado primordial – prístino, sem adulteração nem diluição. (BAUMAN, 2008, p.44).

Assim, o autor nos mostra que a morte é aterradora por essa qualidade específica, a de tornar todas as outras qualidades não mais negociáveis. Com efeito, quando se trata de traçar um limite verdadeiramente intransponível à imaginação humana, a morte não tem concorrente. A morte é a encarnação do “desconhecido”.

O “medo original”, o medo da morte, nós seres humanos compartilhamos com os animais. Mas somente nós, seres humanos, temos consciência da inevitabilidade da morte e assim também enfrentamos a apavorante tarefa de sobreviver à aquisição desse conhecimento, a tarefa de viver com o pavor da inevitabilidade da morte e apesar dele. Maurice Blanchot chegou a ponto de sugerir que, enquanto o homem sabe da morte apenas por ser homem, ele só é homem porque é a morte no processo do devir. (BLANCHOT, 1981, apud BAUMAN, 2008).

Portanto, parece que por mais paradoxal que seja, a única certeza que temos na vida é a morte. De acordo com o destaque de Bauman (2008, p.46), “Todas as culturas humanas podem ser decodificadas como mecanismos engenhosos calculados para tornar suportável a vida com a consciência da morte.” O autor examina brevemente as três estratégias essenciais destinadas a tornar possível que se viva com o conhecimento da iminência da morte. A primeira consiste em construir pontes entre a vida mortal e a eternidade – reclassificando a morte como um novo começo, dessa vez de uma vida *imortal*, em vez de o fim dos fins. A segunda estratégia consiste em mudar o foco da atenção da própria morte, como um evento universal e inescapável, para suas “causas” específicas, as quais deverão ser neutralizadas e enfrentadas. E a terceira consiste em um “ensaio metafórico” diário da morte em sua verdade de fim “absoluto”, “derradeiro”, “irreparável” e “irreversível” – de modo que esse “fim” possa ser visto como bem menos que absoluto; como algo revogável e reversível, só mais um evento banal entre tantos outros.

O referido sociólogo, não sugere que qualquer uma dessas estratégias, ou mesmo todas elas aplicadas em conjunto, seja plenamente eficaz. Mas, como

esclarece Bauman (2008), elas avançam no sentido de tirar o veneno do ferrão e assim permitir que se suporte o insuportável, subjugando, e domesticando no mundo-do-ser vivido, a “alteridade absoluta” do não-ser.

Bauman nos chama a atenção para o fenômeno a ser manipulado e transformado em gerador de lucro, isto é, o medo da morte, um “insumo natural” que pode potencializar recursos infinitos e a prática da renovação total. O medo primal da morte talvez seja o protótipo ou arquétipo de todos os medos, o medo definitivo de que todos os outros extraem seu significado.

Retornando à categoria medo, como principal protagonista de nossas reflexões, trazemos o pensamento do aristocrata francês Montesquieu (1689/1755), que diferentemente de Hobbes, faz do medo, o fundamento teórico de apenas uma forma específica: de que há uma conexão efetiva entre o medo e o poder absoluto, despótico. Para isso, Montesquieu pensará no absolutismo como a natureza servil do Oriente, condição que justifica o despotismo, fundado no princípio do medo, no amor de si, que se associa à autopreservação.

O mesmo cenário que associa despotismo e Oriente, informa a obra de Tocqueville (1805/1859) que, não era o espírito do medo, mas o *espírito da conformidade*, o elemento definidor do estado estacionário do espírito humano, como da fraqueza política e militar das civilizações orientais quando comparadas às européias.

Já Delumeau (1989), por meio de pesquisa histórica, define como o medo foi alimentado pela Igreja e pelo Estado no Ocidente, que o utilizaram como instrumento para estabelecer e manter o domínio sobre a sociedade.

A imposição do medo foi um poderoso instrumento pelo qual se disciplinaram populações inteiras sob a ameaça de punição à heresia, fazendo dessa disciplinarização uma espécie de medo que se tornou cultural, chegando ao nível de segurança ontológica. Sua disseminação pelas sociedades fez parte de uma política de redução dos malefícios e de manutenção da ordem moral, tanto pelo Estado como pela Igreja, parte de um controle das populações.

Com o advento da grande revolução tecnocientífica novas questões estão postas em torno do medo. Para Hans Jonas, o maior problema trazido pela tecnologia é o do perigo quase imperceptível: não se trata de uma má utilização de potência tecnológica, mas de sua utilização – é isso que torna o perigo cada vez mais ameaçador. Mas, à diferença dos filósofos clássicos, Jonas pensa que uma

ameaça real e o próprio medo podem trazer certa possibilidade de instrução. É nesse sentido que Hans Jonas escreveu “O princípio da responsabilidade” (2006), polêmico livro que começa e termina com uma evocação ao medo. “Sem nenhuma analogia às nossas experiências reais – e é isso que diferencia o livro de Jonas dos de outros pensadores do medo -, devemos criar uma espécie de “ética” de responsabilidade em relação ao futuro da humanidade.” (NOVAES, 2007, p.16).

O medo não diz respeito a minha própria vida, em Jonas, mas às das gerações futuras. Ele não é motivado por um perigo presente; mesmo, se a tecnologia atual é potencialmente perigosa, esse perigo possível não pertence sempre à esfera da nossa experiência e de nosso saber. Jonas não fala de uma ameaça imaginada, mas de ameaça antecipada ou representada. É, portanto, a partir da ameaça real e possível que devemos construir um perigo que está por vir...

Enfim, enquanto o medo em Hobbes é um mal experimentado e que deve ser limitado ou evitado, em Jonas ele constitui um método a ser escrupulosamente aplicado. Já em Bauman (2008, p. 8), “é o nome que damos a nossa *incerteza*: nossa *ignorância* da ameaça e do que deve *ser feito* – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance”.

A proteção da humanidade contra os caprichos da natureza foi parte integrante da promessa moderna contra o medo. A luta para desabilitar as calamidades naturais segue os processos de construção da ordem e do progresso econômico: seja por ação ou omissão, divide a humanidade entre as categorias dignas de atenção e as vidas indignas de serem vividas. Bauman (2008, p. 107), afirma que seja dirigida aos desastres de origem natural ou artificial, o resultado da guerra moderna aos medos humanos parece ser sua *redistribuição social* e não sua *redução em volume*.

O hábito crescente de se falar de desastres naturais que poderiam ser evitados, da forma como costumávamos discutir as consequências dos erros de cálculo ou da negligência humana é sinal de uma divisão de águas na história humana. Ele sinaliza o encontro surpreendente entre as ideias de desastre “natural” e desastre social/moral, aqueles gerados por seres humanos; entre dois tipos de catástrofe que tinham sido mantidos à parte por toda a história da modernidade...

Existe difundido um “fetichismo” tecnológico segundo o qual todo o problema ético como os acima podem ser encaminhados com a ajuda dos produtos das indústrias de biotecnologia, farmacêutica ou bioengenharia, tranquilizando as

consciências e criando uma cegueira moral. Esse fetiche é político, criando uma crescente incapacidade de compreensão do que podemos fazer com nossas ações e de suas consequências. Nesse contexto temos medo da nossa incapacidade de nos defender, o medo de não poder escapar de uma situação amedrontadora.

Diante desse cenário, o desconforto humano, a desconfiança e o medo só aumentam. Na sociedade contemporânea, a crise de confiança para os vínculos humanos é má notícia. De modo geral, as relações humanas não são mais espaços de certeza, tranquilidade e conforto espiritual. Em vez disso, transformaram-se numa fonte fértil de ansiedade. Vivemos em estado de alerta.

Bauman (2008), afirma que no ponto final do grande salto para a liberdade registrado na história com o nome de “Era Moderna”, não somos menos as “criaturas de determinação” do que éramos no seu início – e aparentemente agora o somos mais, embora desta vez em resultado de um desvio que pode ser descrito em retrospecto como uma tentativa de colocar, no papel de determinante-chefe de nossa condição determinada, nosso poder tecnológico e nosso conhecimento, substituindo os poderes da natureza e nossa ignorância.

A ironia disso tudo é que, tanto no ponto inicial quanto na extremidade final do grande desvio, nós nos encontramos numa situação marcadamente semelhante: confusos, aturdidos, inseguros quanto ao que deve ser feito, como e quem o faria, caso soubéssemos o que seria isso. Tal como nossos ancestrais, somos tomados por temores que emanam do grande vácuo entre a grandiosidade do desafio e a escassez e fragilidade de nossas ferramentas e recursos – embora desta vez não acreditemos verdadeiramente que mais cedo ou mais tarde essa brecha possa ser transposta. (BAUMAN, 2008, p. 124).

Na sociedade líquido-moderna, tememos o que não podemos controlar. Chamamos essa incapacidade de controle de “incompreensão”; o que chamamos “compreensão” de alguma coisa é nosso know-how em lidar com ela. Como regra, esse conhecimento vem como uma reflexão a posteriori. Ele reside primeiro nos instrumentos e só depois se estabelece nas mentes por meio da reflexão sobre os efeitos de utilizá-los. Na ausência das ferramentas e das práticas que possibilitam, não é provável que esse conhecimento possa aparecer. E como define Bauman (2008, p. 125), “A compreensão nasce da capacidade de manejo. O que não somos capazes de administrar nos é “desconhecido”, o “desconhecido” é assustador. *Medo* é outro nome que damos à nossa *indefensabilidade*”.

Para o autor, a globalização negativa (que se contrapõe a outra, positiva, de contato e auxílio mútuo entre os cidadãos dos diversos países) alterna a privação da segurança em liberdade e o oferecimento de proteção na forma de não liberdade, o que tende a gerar uma catástrofe inescapável. É preciso uma terapia contra o medo crescente, que começa com a sua compreensão profunda.

De acordo com Bauman (2008), a segurança foi minada com a fragilização dos mecanismos institucionais apoiados e garantida pelo Estado, com a falência das políticas que compuseram o Estado de Bem-Estar Social. Neste panorama houve uma ascensão dos chamados mercados ou poderes econômicos globais, fazendo com que o Estado permita que o mercado penetre na antiga lógica econômica e social que define sociedades reguladas e relativamente estáveis pelas políticas macroeconômicas internas e uma relativa autonomia na sua condução.

A desregulamentação das forças do mercado e a submissão do Estado à globalização negativa (dos negócios, do crime e do terrorismo) não foi acompanhada pela globalização das instituições políticas e jurídicas capazes de controlá-la.

Temos como resultado uma fragilidade ímpar dos vínculos humanos, lealdades frágeis, debilidade de compromissos e solidariedades, sobrecarregando as tarefas relacionadas ao estabelecimento, à manutenção e à operação diária do estado social, levando a uma crise das contas públicas e ao enfraquecimento da rede de proteção dos direitos sociais. Esta é uma lógica mercantil na medida em que o mercado prospera nas condições de insegurança.

O desmantelamento dos sindicatos, do estado social, e outros instrumentos de barganha coletiva fizeram os indivíduos procurarem soluções individuais para problemas socialmente produzidos, de modo inadequado e ineficaz. Há uma privatização dos problemas em um mundo cada vez mais incerto e imprevisível e, assim, perigoso. Há um sentimento de liberdade sem segurança, tão perturbadora e pavorosa quanto a segurança sem liberdade.

Este é um cenário de “temores existenciais” que abalam a confiança dos indivíduos na medida em que se fragilizam os empregos, nossas redes de amizade, a posição que ocupamos na sociedade e a autoconfiança. O “progresso” se torna ameaçador e não uma manifestação de otimismo e expectativa de felicidade. O medo é o da exclusão, ou seja, de se tornar um dejetivo do progresso.

Assim, difunde-se uma ignorância de que a ameaça paira sobre as pessoas comuns e do que deve ser feito diante da incerteza ou do medo. Esse é

precisamente o medo líquido pós-moderno. Ele cria uma visão interior de mundo marcada pela insegurança e vulnerabilidade rotineiras, mesmo na ausência de uma ameaça genuína. Os medos são sentidos de forma ubíqua, podendo vir de qualquer canto, dos lares, das escolas, das ruas escuras, das telas dos televisores, dos locais de trabalho, do metrô e de catástrofes naturais ou agressões como crimes violentos, poluição da água e do ar, desemprego, atrocidades terroristas, entre outros.

Para Bauman, esse contexto está intimamente ligado à globalização negativa, à crise do Estado social e ao neoliberalismo. A luta contra o medo passou a ser tarefa da vida inteira, assim como os perigos considerados permanentes na vida humana.

Nessas condições vive-se com uma percepção de “riscos” ou perigos cuja probabilidade acredita-se poder calcular, embora esse cálculo seja apenas o da probabilidade de que as coisas deem errado sem que possam ser realmente previstas, haja vista o fato da humanidade viver entre icebergs, financeiro, nuclear, ecológico, social, terrorista ou o do fundamentalismo religioso. Contudo,

O que torna nosso mundo vulnerável são principalmente os perigos da probabilidade *não calculável*, um fenômeno profundamente diferente daqueles que o conceito de “risco” comumente se refere [...] [...] Possivelmente, o tipo atual de incerteza planetária tende a permanecer incurável até que a globalização negativa seja suplementada e controlada pela positiva e que as probabilidades se tornem mais passíveis de cálculo. As raízes de nossa vulnerabilidade são de natureza *política* e *ética*. (BAUMAN, 2008, p.129)

Raciocínios similares valem para a guerra contra o terrorismo ou outros fenômenos líquido-modernos, pois esses existem graças, em grande parte, às dívidas dos países pobres, ao fechamento dos mercados mais ricos para os seus produtos, à falta de educação para milhões de crianças privadas de acesso a qualquer tipo de escola, ao gasto exorbitante com armamentos, entre outros.

Conclui-se sobre o medo líquido na sociedade contemporânea, assim como Bauman (2008), que a globalização negativa precisa ser controlada e domada de modo a evitar uma catástrofe inescapável. O início promissor de uma terapia contra o medo é compreender isso, oportunizando um pacto entre os intelectuais e o povo, pacto este que significa a humanidade em seu conjunto, negociada e trazida à luz.

De acordo com Bourdieu (1998 apud BAUMAN, 2008, p. 226) “Aqueles que têm a chance de dedicar suas vidas ao estudo do mundo social não podem recolher-se, neutros e indiferentes diante da luta da qual a aposta é o futuro do mundo”.

3.3 Desafios educacionais no mundo contemporâneo

A finalidade da educação... é contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem no ambiente social. Mas será que a educação e os educadores estão à altura da tarefa? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar ser arrematados pelas mesmas pressões que deveriam confrontar?(Zygmunt Bauman, 2007)

Século XXI – primeiro século do terceiro milênio. O que ele significa para as instituições educacionais? Aprender e ensinar, pensar e educar, viver e conviver, aprender a aprender, aprender a ser, neste novo século, significa assumir novos desafios, pois a sociedade atual, caracterizada como “sociedade líquida”, “cibersociedade”, “hipermodernidade”, “sociedade pós-moderna”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade do consumo”, entre outras terminologias e designações que poderíamos citar para representar a realidade contemporânea, exige novas competências e habilidades cognitivas, novos conhecimentos, novo movimento de desejo de aprender, de ensinar, exige postura ética, política e estética.

O mundo contemporâneo exige novas formas de compreensão dos acontecimentos. Os ambientes educativos estabelecem redes de conhecimentos, que provocam novas maneiras de pensar a realidade, implicando numa reestruturação nos modos estabelecidos do conhecimento, o que implica um problema epistemológico: as formas chamadas tradicionais de ensino são paulatinamente substituídas por outras menos convencionais que se sustentam nas experiências virtuais.

Bauman (2007b, p. 7) afirma que a vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, se alimentam e se revigoram mutuamente. Não podem mais manter sua forma por muito tempo, dadas as condições de existência, uma vez que essas se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo leva para criá-las.

A história da educação, segundo Bauman (2009), esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam, pois, ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado.

Em nenhum momento crucial da história humana os educadores enfrentaram desafios comparáveis ao que hoje nos é apresentado. Nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações, assim como a arte, ainda mais difícil, de educar o ser humano nesse novo modo de viver (BAUMAN, 2011, p. 125).

Para Rios (1993, p. 38) [...] “é preciso, ainda, assimilar novas formas de se relacionar com o conhecimento, a pesquisa, a organização e a função da comunidade no envolvimento da educação”. Para atuar em um novo modelo de escola é necessário compreender sua função.

A função social da escola na sociedade contemporânea tem sido um tema recorrente nos debates sobre educação em todo o mundo. Vive-se um período de profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que têm contribuído para redefinições do papel da escola no atual contexto de economia globalizada.

Por outro lado, observa-se a presença, nas agendas internacionais, da discussão sobre a importância da educação escolar como elemento impulsionador do desenvolvimento econômico e social das nações. Reconhece-se, portanto, sua contribuição para o combate às desigualdades sociais, para a promoção da equidade social e para o exercício pleno da cidadania apesar das dificuldades e dos desafios que lhe são impostos no mundo contemporâneo.

Segundo Lück (2009), a escola é uma organização social para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação.

Contudo, há que se estar atento aos valores sociais, pois, de acordo com Bauman (2010), os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados cada vez mais se diluem como a água que escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la.

Ainda segundo os apontamentos do autor a vertiginosa liquefação da condição humana nos serve de alerta para o rumo que escolhemos seguir nesse momento de grandes inovações científicas e tecnológicas.

Assim sendo, refletir sobre os desafios educacionais no mundo contemporâneo, nos remete ao contexto líquido-moderno de uma sociedade que se transforma, num processo dinâmico e globalizado, aonde a solidez das coisas, tanto

quanto a solidez das relações humanas frente às novas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais vem sendo interpretada como uma ameaça.

Ignorar essas transformações que o mundo em geral, a sociedade contemporânea e a escola em particular tem vivenciado e, ainda, não refletir sobre elas nem procurar contribuir nesses processos podem ser graves erros e entraves ao avanço da escola e do processo educacional por ela desenvolvido.

Muitas são as definições sobre desafios, que indicam geralmente a incapacidade que temos para enfrentar um grande problema a ser vencido, ou uma tarefa difícil de ser executada. Na nossa visão, no entanto, os desafios devem ser entendidos não como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades: de superação, de crescimento e de (re) construção.

Entretanto,

Os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da idéia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põem em xeque os "invariantes" da idéia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição. (BAUMAN, 2011, p.112).

Assim, Bauman traz a essa reflexão um dos desafios educacionais quando informa que a capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um "tempo fixo" e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. O consumismo atual não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, "a bagagem de conhecimentos" construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal?

O segundo desafio para os pressupostos basilares da educação, na visão do sociólogo, é proveniente da natureza errática e essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas, o que reforça o primeiro desafio. O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo; mas, e se o mundo se transformar de maneira tal que desafie continuamente a verdade do conhecimento existente até então e pegue de surpresa inclusive as pessoas "mais bem informadas"?

No mundo líquido e contemporâneo, [...] o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento que são apreendidos. (BAUMAN, 2010, p.45).

Tudo isto não corresponde àquilo que a aprendizagem e a educação superaram na maior parte do seu curso histórico. Afinal, foram criadas na medida de um mundo duradouro, na esperança de que este permanecesse assim e fosse ainda mais durável do que havia sido até então. Em um mundo desse tipo, a memória era um elemento precioso e seu valor aumentava quanto mais conseguisse recuar e durar. Hoje esse tipo de memória firmemente consolidada, parece induzir a erros.

Em nosso mundo contemporâneo, volátil, de mudanças constantes, os objetivos últimos da educação ortodoxa, com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas se tornam desvantagens. Como afirma Bauman (2011), saímos do labirinto imutável dos behavioristas, das rotinas uniformes e monótonas elaboradas por Pavlov, para o mercado livre e aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer hora e nada pode ser feito em definitivo. A questão a considerar em todas as suas consequências é que, hoje, o mercado e o *mappa mundi et vitae* se superpõem.

No mundo líquido e contemporâneo, a demanda por gestão convencional se exaure rapidamente. A dominação pode ser garantida com um dispêndio de energia, tempo e dinheiro muito menor: com a ameaça do descompromisso, ou da recusa do compromisso, mais do que com um controle invasivo e uma vigilância inoportunos.

Como deveriam atuar os profissionais da educação de hoje diante dos novos desafios postos pela passagem da modernidade sólida àquela líquida? Quais exigências pedagógicas resultariam proeminentes? Qual seria, portanto, o papel da educação e de seus profissionais?

Os praticantes de uma vida fatiada em episódios, segmentada, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não têm necessidade de uma educação que busque lhes fornecer os instrumentos para um mundo invariável.

Como afirma Bauman (2009), os caçadores levam a própria vida, fugindo, deslocando-se de uma floresta a outra; assim como todos nós vivemos passando de um projeto a outro. Não nos preocupamos com a velocidade com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios

sucessivos na vida requeira uma série de competências e informações que tornam vãs as competências progressas e as informações memorizadas.

Tudo isso contradiz a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos e uma sucessão predefinida no processo de aprendizagem. Na modernidade líquida as instituições educacionais estão submetidas à pressão "desinstitucionalizante" e são persuadidas a renunciar à sua lealdade aos "princípios do conhecimento", valorizando ao contrário, a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares.

Ainda de acordo com Bauman, as pressões provêm seja do alto (do governo que pretende acompanhar os voláteis movimentos no mundo econômico), seja de baixo (dos estudantes, expostos igualmente às caprichosas demandas do mercado de trabalho e desconcertados por sua natureza imprevisível). A perda do tradicional monopólio das escolas no papel de tutoras do conhecimento e da relativa partilha de tal papel com os fornecedores de *software* para computador revigora tais pressões.

Para Sibília (2012), a escola está em crise. Os dispositivos da hiperconexão, com seus aparelhos móveis de comunicação e informação, os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso a internet, ou seja, os aparatos tecnológicos se encaixam perfeitamente aos corpos e subjetividades de crianças, adolescentes e jovens. Na contemporaneidade, essa mudança radical está afetando o funcionamento da escola, instituição idealizada na modernidade.

Este cenário num mundo em crises traz novas exigências para alunos, professores, gestores e dirigentes da educação, destacando desafios que decorrem do fato de o processo educacional não mais visar um conhecimento imutável.

Deleuze (1992) dá visibilidade à crise que as instituições de confinamento dos corpos sofrem com um mundo de fluidez e aceleradas desterritorializações em que o homem disciplinado passa a consumidor. Em Guimarães (2009) encontramos que a escola contemporânea se transforma em um sistema aberto na qualidade de um mercado de serviços, de projetos e de produtos para seus usuários.

A atenção à micropolítica do cotidiano é fundamental nesse percurso de análises, tensionando os sentidos e usos do tempo-espço nas relações do trabalho escolar e facultando a problematização das transformações pelas quais passa a sociedade nas misturas de disciplinamento e controle. E essa análise requer atenção aos processos instituídos, às formas arraigadas que enclausuram a escola em seu mandato social historicamente construído, mas também àquelas práticas

que produzem fissuras nos discursos hegemônicos e fazem variar os sentidos atribuídos a essa instituição (HECKERT; ROCHA, 2012, p.86).

Diante do exposto, se buscamos compreender os desafios educacionais no mundo contemporâneo, tendo em vista romper com o instituído e transformá-lo, essa transformação não se dará no corpo das leis ou na implantação dos programas e projetos dissociados do que se passa no cotidiano escolar.

Acompanhar o que se passa nas instituições educacionais e interferir no estado de coisas instituído, necessita colocar em foco o modo como as formas de governar têm implicado em práticas de gestão, de trabalho, de formação e de relações de poder. Assim, o modo de funcionamento da gestão escolar, seu perfil, natureza política e os dispositivos de controle serão trazidos a essa discussão e reflexão no próximo capítulo deste trabalho.

4 GESTÃO E MEDO NA VOZ DOS DIRETORES DE ESCOLA

Não tenho dúvidas de que esse será, como todos os outros e como tudo o mais, um mapa parcial.
(VEIGA-NETO, 1996, p.19)

O cotidiano escolar passa por situações novas que merecem ter uma análise e reflexão de um contexto maior de interferências e formação de pessoas.

O presente capítulo relata uma pesquisa qualitativa realizada com cinco diretores de escola do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Sorocaba, a fim de se investigar quais são os problemas predominantes de gestão e os medos no cotidiano escolar público.

4.1 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é o de compreender quais são os problemas predominantes da gestão escolar e os medos relatados pelos diretores de escola no cotidiano escolar público.

Os objetivos específicos deste trabalho são: 1) refletir sobre o percurso da gestão escolar; 2) contextualizar o mundo líquido moderno; 3) identificar a percepção dos diretores de escola sobre sua gestão; 4) analisar quais são os problemas predominantes e os medos dos diretores relativos ao cotidiano escolar.

4.2 Instrumentos da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, existem diversos métodos de coletas de dados. A observação participante, a história de vida, a história oral e as entrevistas, estão dentre os mais conhecidos. Esses métodos são capazes de captar a subjetividade dos participantes, favorecerem a intervenção dos agentes em sua realidade ou criar condições de entender os contextos estudados. E a entrevista, em especial, apresenta-se como uma técnica para a coleta de informações diretas dos sujeitos investigados pelo fato de a natureza do objeto do estudo exigir interação entre pesquisador e pesquisado para contextualizar as experiências e/ou vivências. Segundo Minayo (2000), a técnica de entrevista oral tem como objetivo principal,

recolher informações por meio da fala dos atores sociais. Na concepção de Duarte, entrevistas são fundamentais quando:

[...] precisa-se/deseja mapear práticas, crenças, valores sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e tradições não estejam claramente explicitados. [...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coletas de dados. (DUARTE, 2004, p.215).

Na pesquisa qualitativa, é necessário valer-se dos rigores que a mesma requer cujas regras e pressupostos devem ser seguidos cuidadosamente. O intuito é contribuir para a definição de critérios para a avaliação da confiabilidade da mesma.

Isso posto, é importante ficar atento a algumas exigências na realização da técnica de entrevista. Segundo Duarte (2004), o pesquisador deve:

- a) ter muito bem definido os objetivos de sua pesquisa;
- b) conhecer com alguma profundidade o contexto que pretende realizar sua investigação;
- c) fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro para evitar “engasgos” no momento da realização da entrevista válida;
- d) mostrar segurança e autoconfiança;
- e) deixar fluir algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

A fim de cumprir os objetivos propostos, esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e utilizou como instrumento para coleta de dados, um questionário e um roteiro de entrevista semi estruturada, contendo informações sobre: idade, gênero, estado civil, escolaridade/formação, experiência do diretor (com informações sobre o segmento pelo qual responde, tempo na direção da atual unidade escolar e tempo de experiência total como diretor de escola) e perfil da escola (com informações sobre o número de turnos, alunos, e contexto socioeconômico dos alunos atendidos). (APÊNDICE B e C).

4.3 Procedimento da pesquisa

Antes da elaboração final do roteiro de entrevista, foi realizada uma pesquisa piloto com a participação de uma diretora de escola da rede pública municipal que permitiu realizar alterações no instrumental de coleta de dados e no roteiro de entrevista.

Os encontros para as entrevistas foram previamente agendados com os diretores, com encaminhamento do instrumental de coleta de dados pessoais para as instituições escolares e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), seguindo os procedimentos éticos em pesquisa com humanos, no qual constam informações e esclarecimentos sobre a pesquisa; sobre os pesquisadores responsáveis (identificação e contatos); os objetivos e procedimentos do estudo; os riscos e desconfortos (que não ocorrerão por tratar-se de entrevista sem identificação); os benefícios (neste caso, indiretos, que consiste em favorecer os estudos e reflexões sobre os medos no cotidiano escolar contemporâneo e sua interferência na gestão escolar); sobre o custo/reembolso para o participante (esclarecimento quanto à ausência deste) e sobre a garantia da confidencialidade da pesquisa. Foi garantido ao diretor, que poderia retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso levasse a qualquer penalidade. O entrevistado declarou que recebeu uma cópia do Termo de Consentimento e que autorizou a gravar a entrevista.

Lócus - A pesquisa foi realizada em cinco escolas da rede municipal de ensino em Sorocaba, cidade do interior de São Paulo, distante noventa quilômetros da capital paulista. A cidade é a quarta mais populosa do interior de São Paulo e a mais populosa da região sul paulista, com uma população de 629 231 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013. O município está integrado — junto com a Grande São Paulo, a Região Metropolitana de Campinas e a Baixada Santista — ao Complexo Metropolitano Expandido, uma megalópole que ultrapassa os 30 milhões de habitantes (cerca de 75% da população paulista). Sorocaba é um importante polo industrial do estado de São Paulo e do Brasil. É a quinta maior cidade em desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo e sua produção industrial chega a mais de 120 países, atingindo um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 16,12 bilhões. As principais bases de sua economia são

os setores de indústria, comércio e serviços, com mais de 22 mil empresas instaladas, sendo mais de dois mil delas indústrias. As áreas produtivas de Sorocaba e Campinas foram as principais responsáveis pela descentralização industrial da região metropolitana de São Paulo entre os anos de 2000 a 2010. A constatação é de um estudo realizado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), que mostra ainda que o eixo que interliga as duas cidades é responsável por 33,5% do PIB industrial do Estado de São Paulo e 11,2% do nacional.

No âmbito da Educação, destaca-se que Sorocaba possui cinco universidades, sendo três privadas: Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Sorocaba (UNISO), Universidade Paulista (UNIP), e duas públicas: UNESP Sorocaba e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A cidade possui também sete faculdades: a Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS), Faculdade Ipanema, Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo - Sorocaba (FATEC-SO), Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (FEFISO), Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC), Anhanguera Educacional, e União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP).

Sorocaba tem 400 escolas, considerando as unidades públicas, municipais e privadas, de ensino fundamental a médio, muitas com cursos profissionalizantes. Também estão presentes na cidade grandes instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Escola Técnica Estadual Rubens de Faria e Souza, Escola Técnica Estadual Fernando Prestes e o Colégio Politécnico de Sorocaba (instituição filantrópica), abriga também o colégio modelo de Sorocaba, a escola Dr. Júlio Prestes de Albuquerque, conhecida também como "Estadão".

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no censo de 2012, o município de Sorocaba tinha 161 escolas de ensino pré-escolar, das quais, 79 escolas públicas municipais; 181 escolas de Ensino Fundamental, sendo 42 unidades da rede municipal e 89 escolas de Ensino Médio, sendo 04 da rede pública municipal de ensino. A população residente no município alfabetizada era de 524 976 pessoas.

No ano de 2014, a Rede Municipal de Sorocaba, abrange 47 escolas de Ensino Fundamental, das quais, 20 unidades atendem o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e pré-escola (etapa I e etapa II); 05 unidades atendem o ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) e destas últimas, 04 unidades atendem o ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Do total das 47 escolas de Ensino Fundamental e Médio, 23 unidades atendem o ensino fundamental I em período integral.

A Educação Infantil, na Rede Municipal de Sorocaba, é constituída em 2014, por aproximadamente 80 Centros de Educação Infantil (CEI) que atendem a creche (que corresponde a faixa etária de 0 a 3 anos de idade) e 02 unidades de ensino fundamental I que atendem também a creche III (crianças de 3 anos), o que totaliza 82 unidades escolares. Já a pré-escola é atendida em 54 Centros de Educação Infantil (CEI) e em mais 20 escolas de ensino fundamental I, como já havíamos pontuado, num total de 74 unidades escolares.

Diante desse universo que constitui a rede municipal e considerando que algumas unidades escolares atendem mais de uma etapa da Educação Básica, em resumo pode-se afirmar que, a referida rede de ensino, abrange no ano de 2014, 93 unidades que atendem a Educação Infantil e 47 que se destinam ao atendimento do Ensino Fundamental e/ou Médio, o que resulta num total geral de 140 unidades escolares, distribuídas entre as regiões Norte, Sul, Leste, Oeste e Central do município.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas de ensino fundamental I, na rede municipal de ensino de Sorocaba, escolhidas aleatoriamente, mediante apenas critérios de atendimento da escola (ensino fundamental I) e distribuição geográfica das unidades escolares, de modo que contemplasse todas as regiões da cidade: Norte, Sul, Leste e Oeste e região central.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de agosto do segundo semestre de 2014, em horários agendados previamente com o diretor de escola (em geral realizou-se antes ou ao final do expediente) na própria unidade escolar. A pesquisadora explicou a proposta da pesquisa e os objetivos, esclareceu que a participação era voluntária, solicitou a colaboração do diretor para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma delas ficou com o diretor e a outra, em posse do pesquisador. O referido gestor recebeu o instrumento de coleta dos dados pessoais e após o preenchimento deste, a

pesquisadora iniciou a entrevista, a qual foi gravada com a devida autorização do diretor entrevistado.

As informações trazidas pelos diretores decorreram das suas próprias percepções, recordações, experiências, análises, ponderações, reflexões, da sua visão de mundo, de histórias de vida, de seu cotidiano, suas crenças, seus valores, da prática de suas ações e processos de trabalho.

As entrevistas realizadas com os cinco diretores de escola da rede pública municipal foram transcritas na íntegra, sem fragmentação ou mudança de conteúdo (APÊNDICE D). Do material obtido nas entrevistas após a transcrição foi realizada uma primeira leitura rastreadora, depois uma segunda leitura sinalizando as respostas e palavras que foram sendo repetidas pelos diretores, ou seja, realizou-se uma análise de conteúdo seguindo o modelo proposto por Bardin (1977). As respostas foram condensadas por intermédio de procedimentos de transformação (categorias), facilitando o acesso para que se obtenha o máximo de informações (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).

4.4 Resultados e Análises

A fim de organizar as informações, foram retomados alguns questionamentos teóricos para estabelecer um diálogo e análise com as falas dos entrevistados.

A partir dos aspectos teóricos refletidos durante todo o trajeto deste trabalho e, tendo como base a colaboração das concepções de diversos autores, retoma-se, nesse momento, a hipótese levantada para que sirva de suporte à pesquisa de campo e possa focá-la favoravelmente. Diante do problema apresentado teve-se como hipótese que os problemas predominantes de gestão escolar e os medos relatados pelos diretores de escola estão diretamente relacionados às características líquidas do mundo contemporâneo. A partir da hipótese apresentada questionou-se: quais são os problemas predominantes a enfrentar no cotidiano escolar? Como o diretor os enfrenta ou procura resolvê-los? Quais são os medos do diretor enquanto gestor escolar? De onde vêm esses medos? Esses medos de alguma maneira afetaram sua saúde física ou emocional? Afetaram sua família, sua vida particular, ou sua vida profissional? Como o diretor lida com essas questões? Como o diretor avalia as questões apresentadas sobre o medo e a sua função nas

escolas atuais? Medo dos mais variados: do desconhecido; dos problemas de manutenção do próprio escolar; dos problemas de aprendizagem dos estudantes; das mudanças na rotina do trabalho; dos conflitos interpessoais; das atribuições do cargo; dos dispositivos de poder presentes na gestão escolar; da insegurança física e emocional; dos problemas sociais; da violência local e global; das transformações tecnológicas; dos desafios educacionais no mundo contemporâneo, entre outros.

Pensando a partir dos conceitos referenciados neste trabalho: medo, liquidez, contemporaneidade, poder, dispositivos, foram analisados os problemas predominantes de gestão e os medos relacionados ao cargo de diretor de escola.

Perfil dos Entrevistados - Todos os diretores entrevistados trabalham em escolas que atendem ao ensino fundamental I, em diferentes regiões de Sorocaba (Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste, Zona Oeste e Central) e a uma quantidade de alunos que varia entre 200 a mais de 1000 estudantes. Três diretores atuam em unidades com 801 a 900 alunos, um diretor atua em uma unidade com mais de 1000 estudantes e outro diretor atua em uma escola que atende de 201 a 300 alunos. Na tabela 1, tem os dados da experiência do diretor de escola na qual consta a etapa de ensino pelo qual este responde, o tempo na direção da atual unidade e o tempo de experiência total como diretor de escola. O perfil das unidades escolares dos diretores entrevistados e o contexto socioeconômico dos alunos atendidos pelas mesmas encontram-se dispostos na Tabela 2.

Tabela1 - Tempo de experiência dos diretores

DIRETOR	Etapa (s) de ensino pelo (as) qual (ais) responde	Tempo na direção da atual unidade escolar	Tempo de <u>experiência total</u> como diretor (a)
D1	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	2 a 4 anos	4 anos
D2	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	2 a 4 anos	6 anos e meio
D3	Ensino Fundamental I	Menos de 1 ano	10 anos
D4	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Menos de 1 ano	1 ano e meio
D5	Ensino Fundamental I e II	2 a 4 anos	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 – Contexto das Unidades Escolares dos Diretores Entrevistados

Escola	Região	Turno	Nº Alunos	Contexto Socioeconômico dos Alunos
E1	Norte	02	801 a 900	Bom. A maioria das famílias possui uma renda mensal de 3 ou mais salários mínimos, com casa própria e vários recursos materiais. Possui vivência comunitária e social.
E2	Sul	02	801 a 900	A maioria pertence à classe média. O nível de escolaridade dos pais é bom, sendo que 50% possuem o ensino médio, 25% o superior e 20% o ensino fundamental. Renda familiar: 40% das famílias recebem 4 salários mínimos e 25% recebem até 3 salários mínimos.
E3	Leste	02	200 a 300	Classe média baixa. Acesso à internet.
E4	Oeste	02	+ de 1000	Classe baixa. A maioria das famílias necessita de recursos e auxílio dos programas federais. A renda média é inferior a 2 salários mínimos.
E5	Central	02	801 a 900	A maioria é da classe média. A renda familiar varia entre 3 a 5 salários mínimos. Escolaridade dos pais: ensino médio ou superior. Acesso à internet.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos verificar de acordo com as informações referentes ao contexto socioeconômico dos alunos, que a maioria, isto é, 03 unidades escolares (60%) atendem crianças de famílias cuja renda mensal varia entre 3 ou mais salários mínimos, 01 unidade (20%) atende filhos de famílias de classe média baixa e a outra (20%) atende famílias cuja renda mensal média é inferior a 2 salários mínimos.

Foram entrevistados 05 diretores que atendem ao ensino fundamental I, sendo 02 (40%) homens e 03 (60%) mulheres, todos com nível superior, acima de 31 anos e com experiência entre um ano e meio e dez anos como diretor de escola, conforme disposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Perfil dos Diretores Entrevistados

Diretor	Gênero	Idade	Estado Civil	Formação Acadêmica	Experiência/Diretor
D1	M	38	Solteiro	Geografia e Pedagogia	4 anos
D2	F	48	Casada	Pedagogia	6,5 anos
D3	F	50	Divorciada	Pedagogia	10 anos
D4	M	31	Solteiro	Matemática e Pedagogia	1,5 anos
D5	F	36	Casada	Letras e Pedagogia	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos por meio da coleta de dados pessoais do diretor, que entre os diretores de escola entrevistados dois são solteiros, duas são casadas e uma é divorciada. Quanto à idade, 03 (60%) diretores têm entre 30 a 40 anos e duas (40%) têm entre 45 a 50 anos.

A formação acadêmica de 60% dos entrevistados, ou seja, de três diretores corresponde ao curso de Pedagogia e mais uma licenciatura, como Geografia, Matemática ou Letras. Todos os diretores entrevistados possuem especialização em Gestão Escolar, oferecida pela própria rede municipal de ensino de Sorocaba. Trata-se dos cursos em nível de pós-graduação intitulados MBA em Gestão da Excelência em Educação e Programa Gestão Escolar (PGE), o qual foi um aprofundamento do curso Sistema de Gestão Integrada (SGI).

As respostas agrupadas de acordo com análise de conteúdo serão abaixo explicitadas, categorizadas como: problemas predominantes na gestão e medos relacionados ao cargo de diretor de escola.

– PROBLEMAS PREDOMINANTES NA GESTÃO ESCOLAR –

Em relação aos problemas predominantes que a gestão enfrenta no cotidiano escolar e suas maiores preocupações temos: a) burocracia (todos os diretores responderam que é um grande problema, que toma muito tempo do trabalho); b) problemas de manutenção/infraestrutura (resposta de quatro diretores); c) o relacionamento interpessoal e a preocupação com a aprendizagem; d) condições de trabalho e/ou os problemas relacionados à segurança (citado por três diretores).

A preocupação dos diretores em cumprir prioritariamente as atribuições administrativas e burocráticas para depois atender às questões pedagógicas ficou evidente na pesquisa. A burocracia se destaca sendo enfatizada praticamente em todas as respostas. De um modo geral os diretores destacaram as seguintes atividades na sua rotina diária: observação de agenda; documentos para analisar, responder e enviar; protocolos; gerenciamento de recursos financeiros; questões de ordem estrutural/manutenção; de estrutura física; elaboração e monitoramento de planos de ação; entrega de documentos à Secretaria com o cumprimento dos prazos; providências relacionadas a recursos, comunicados, bilhetes; planejamento de reuniões; elaboração de planilhas, atas e registros em geral.

Alguns fragmentos das respostas dos diretores de escola entrevistados

[...] eu chego sempre de manhã aí eu tento dar conta da parte burocrática, documentos que tem que responder ver o que tem que enviar de documentos pra Secretaria, ver a parte de protocolo, ver se veio documento da Secretaria, preciso dar conta disso primeiro [...] Na maioria das vezes a gente fica muito preocupado com as questões de “verbinha”, o que vai gastar, como vai gastar a questão das notas, como organizar tudo isso, porque às vezes é um problema mesmo (...) e as outras coisas mesmo em relação a documentos da escola [...] os planos de ação do Plano de Trabalho Anual (PTA), a questão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo e depois vem toda aquela documentação assim: os alunos faltosos, já foram comunicados? (DIRETOR 1)

A preocupação com o registro está presente na fala de duas diretoras: “[...] eu nunca faço o atendimento primeiro sem estar registrando, eu acho que o registro é um respaldo que a gente tem, eu aprendi isso ‘às duras penas’ [...] Com um registro feito você já está respaldado daquilo que você falou”. (DIRETORA 2)

“[...] Uma prática que nós implantamos aqui na escola é que esses encaminhamentos sejam acompanhados do registro de quem está encaminhando, os motivos, a ocorrência... Isso é importante porque a gente documenta a questão [...]”. (DIRETORA 5).

As **questões burocráticas** ainda são destaques nos relatos a seguir:

[...] entro para a minha sala, vejo se tem algum e-mail, alguma coisa que eu deixei do dia anterior para eu resgatar e fazer o mais rápido possível sempre levando em conta as prioridades [...] dou continuidade às coisas que nós temos que fazer burocráticas [...] estava ainda nessa escola e os meus olhos não estavam focados ainda para essa questão da estética, estavam primeiro focados na questão da burocracia, das obrigações de entrega de documentos, datas e tudo mais. (DIRETORA 3)

[...] as cobranças da Secretaria da Educação são diversas, muitas vezes nós nos deparamos com burocracia intensa e forte [...] A gente tem noite que não dorme direito, se preocupa bastante, [...] não quer falhar naquele compromisso, desde pequenas coisas, desde coisas da organização interna da escola até coisas que dependem para entrega na Secretaria da Educação [...] (DIRETOR 4)

[...] Então geralmente a gente inicia o dia, observando a agenda desse dia, para providenciar os recursos, os bilhetes, comunicados, tudo que vai fazer parte da organização desse dia, as atividades escolares do dia. [...] As questões burocráticas, administrativas, então o preenchimento ou a orientação para que se preencham os documentos da vida escolar do aluno, dos professores, planilhas, atas, os registros diversos que compõem essa questão. A partir do calendário oficial, nós fazemos um planejamento e organizamos os eventos, reuniões dos colegiados escolares, ou seja, a Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola. Gerenciamos os recursos que a escola recebe verbinha, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o próprio recurso da APM, as prestações de contas, o que compõem essa questão financeira também. Outra atividade que a gente acredita é na organização de planos de ação para os diferentes segmentos de funcionários. A gente acredita que isso otimiza o trabalho, os funcionários têm o seu papel a cumprir, as suas atividades diárias dentro de um determinado horário. (DIRETORA 5).

Ao perguntarmos a uma diretora se os processos administrativos tomavam um tempo maior seu do que os processos pedagógicos, a resposta foi afirmativa:

(...) Sem dúvida. Existem questões burocráticas que são assim irritantes inclusive, porque você gosta inclusive de cuidar de outras coisas e não consegue. (DIRETORA 3).

Percebemos, por meio dos relatos, que a burocracia ainda é um entrave para o cotidiano escolar dos diretores entrevistados. Segundo Paro (2002 b), há que se ter cuidado para que as atividades-meios não sejam priorizadas em detrimento das atividades-fim e que a mediação necessária seja feita com equilíbrio, pois quando se dissocia atividades-meios das finalidades da educação pode ocorrer tanto a burocratização da atividade escolar, quanto a redução da gestão escolar a uma dimensão tecnicista, com a introdução de ferramentas gerenciais para a resolução de problemas educacionais.

A gestão escolar é composta por processos administrativos e pedagógicos. Todavia aqui cabe retomarmos Paro (2002a) quando este destaca duas consequências desse caráter mediador da gestão escolar: a) possibilita identificar como não administrativas todas as atividades que perdem de vista a finalidade a que se destinam, tornando-se um fim em si mesmo (é isso que dá origem às práticas burocratizadas, à “papelada”, às práticas consideradas como inúteis na escola) e b)

não sendo um fim em si mesmo, a gestão da escola pode articular-se com uma diversidade de objetivos, incluindo aqueles que rompem com as práticas dominadoras e antidemocráticas vigentes.

“[...] muitas vezes, os fins da educação e os objetivos específicos das escolas [...] têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas alinhadas com o culto da eficiência econômica e da eficácia institucional como princípios fundamentais, com reduzida atenção aos valores éticos, às aspirações políticas e à dimensão humana da gestão da educação.” (SANDER, 2007, p. 14).

Observa-se que o simples fato de a maioria dos diretores priorizarem em sua rotina diária aspectos administrativos como iniciar seu dia verificando os *emalis*, preenchendo e respondendo documentos, efetuando registros, entre outros, evidencia-se a presença no cotidiano escolar dos dispositivos de controle e poder. Isso porque a burocracia também é uma forma de controle e poder. De acordo com Bauman (2001), vale lembrar que, tanto as questões relacionadas ao poder disciplinar quanto aos dispositivos, mostram que o exercício do poder prevalece.

Nessa perspectiva, “uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação”. (FOUCAULT, 1987, p.167).

Nesse contexto de intensa burocracia, a qual se mostra como um dispositivo utilizado pela administração do sistema para o controle das ações, a gestão pode perder legitimidade e provocar no próprio diretor de escola o individualismo, a competição, a lógica da gestão por competência dos saberes técnicos e a própria dimensão conceitual da qualificação sob a lógica das competências no saber fazer.

Desse modo, pode desqualificar e alienar o gestor, das atividades pedagógicas, pois o ocupa com atividades burocráticas, mecanismo este para justificar a pobreza intelectual da escola, o esvaziamento do processo educacional, neutralizando-se o aspecto social do gestor, o que implica no âmago do objetivo da educação no contexto do capitalismo contemporâneo, responsabilizando tão somente a escola e principalmente o professor e/ou diretor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Outra grande preocupação dos diretores entrevistados resultou na **categoria problemas predominantes relacionados à Manutenção/Infraestrutura**.

Isto se verifica na resposta do diretor da escola situada na Zona Norte quando afirma:

“Os (problemas) que mais me preocupam talvez sejam as questões de ordem estrutural da escola, de ordem física mesma”. (DIRETOR 1).

[...] Você chega à escola, às vezes lá no estacionamento já vão falar pra mim do vazamento da torneira da cozinha [...] na minha escola a manutenção ainda é mínima. Eu já vivi muito na outra escola, de chover dentro da unidade”. (DIRETORA 2).

[...] Formamos grupo de trabalho para cuidar de estrutura física e eu procurei nesses três meses que tive contato com esse pessoal, ver quem que tinha algumas habilidades relacionadas ao tema [...] considerando que a nossa escola está para ser ampliada, vai ser construído um espaço novo, vai ser reformado esse espaço antigo, a gente não quer planejar nada em termos de construção, mas de conservação, manutenção e melhoria desse espaço que já existe. (DIRETORA 3).

[...] No dia-a-dia, a gente sempre se depara com problemas de manutenção. Os problemas predominantes estão relacionados à aprendizagem e à manutenção mesmo da escola por se tratar de um prédio muito grande e complexo inserida numa comunidade que precisa perceber que a escola está a favor da comunidade e que vandalismo, depredação e roubos não devem fazer parte da nossa rotina [...] para uma escola grande aonde existem outras prioridades e demandas, não tendo essa questão nos ajuda muito ao avanço de outras questões. (DIRETOR 4).

[...] As questões de manutenção diariamente eu preciso observar, às vezes as questões são trazidas até nós também pelo próprio funcionário, pelo aluno e a gente fica atenta e vai resolvendo essas questões do dia-a-dia. Tem coisas que não dá pra esperar, né?! [...] Eu destaco os problemas de manutenção, especialmente nesta escola que é grande [...] caixa d'água, extintor de incêndio, [...] diversas coisas a serem monitoradas, reparadas, consertadas. [...] Não passa praticamente um dia que a gente não tenha algo sem ter consertado, muitas vezes a gente consegue dar conta com recursos próprios [...] Outras vezes isso foge da nossa alçada, muitas vezes pelo valor alto da prestação desse serviço e aí a gente solicita à prefeitura. [...] eu entendo que são as duas questões que eu destacaria hoje. Os problemas predominantes hoje são a infraestrutura e as ocorrências disciplinares. (DIRETORA 5).

A administração dos problemas de manutenção e/ou estruturais parece tomar um tempo grande dos diretores na gestão do cotidiano escolar e traz muitas preocupações para todos os entrevistados. Mais uma vez, o diretor encontra-se em meio a atividades burocráticas para resolver os problemas que se apresentam no dia-a-dia da escola em detrimento de um tempo que deveria ser utilizado prioritariamente para as questões pedagógicas.

Chegou o momento de uma revolução? Como destacou o filósofo Agamben (2009), uma autêntica revolução não visa apenas a mudar o mundo, mas antes a mudar a experiência do tempo.

Ao que tudo indica, a burocratização alienante aumenta assustadoramente e torna-se uma constante no trabalho do diretor de escola, o que pode prejudicar as funções do gestor para a democracia que exige diálogos constantes e tempo para empatia e relacionamento interpessoal.

O caráter de subordinação do diretor na prática como gestor aos interesses do capital historicamente determinado, apresenta-se de modos diversos, deixando evidente a diferenciação de educação para a formação humana. É possível verificar nos relatos apresentados, do discurso teórico à prática, da fácil manipulação da classe dominante, dos dirigentes usando como um dos dispositivos a burocratização como meio de controle e reprodução da força de trabalho, moldada, forjada, fabricada para a disciplina e subordinação das novas relações humanas.

[...] deve-se ter em conta que é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrategiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em sua inteligibilidade e em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação. (Gadelha, 2013, p.48),

Outra grande preocupação dos diretores entrevistados que resultou na terceira categoria de análise se refere aos **problemas predominantes de relacionamento interpessoal**.

[...] me preocupam alguns alunos na maneira como eles se relacionam dentro da escola. Nós recebemos um aluno [...] ele desafia o tempo todo a professora, mas não é aquela coisa da criança, que a gente sabe que a criança gosta de desafiar, mas é um enfrentamento de uma maneira que ele disse aqui outro dia na direção que ele odeia a professora e se ele pudesse ele mataria ela, isso é um aluno do quarto ano. [...] Então eu me preocupo muito com isso e eu tento buscar ajuda fora da escola pra ajudar os professores e pra ajudar essas crianças. [...] a cada ano é uma clientela diferente que tem aparecido com esses tipos de problemas que fogem daquilo que a escola se propõe, fogem dos problemas pedagógicos. Daí você começa a ver que a família não vai dar conta porque nem buscar ajuda muitas vezes, então acaba sobrando um pouco pra gente [...] também outro problema que eu tive no começo da gestão era de incompatibilidade com a orientadora pedagógica, era assim gritante como ela pensava educação, a maneira como eu penso educação e ela não aceitava que eu colocasse da minha maneira para o grupo [...] eu tenho uma característica minha de na maioria das vezes fazer com que a democracia prevaleça dentro da escola. [...] E com ela não acontecia isso, ela queria impor e todo mundo tinha que

fazer do jeito que ela achava o melhor, então isso me afetou de uma maneira gigantesca. (DIRETOR 1).

(Quais são os problemas predominantes neste cotidiano escolar?) [...] Relacionamento interpessoal mesmo. Eu não tenho problemas com professores e alunos, mas tenho problemas interpessoais entre funcionários. [...] trabalhar o relacionamento, em uma comunidade grande é complicada. [...] Eu tive problemas na secretaria da escola [...] às vezes uma professora ou outra traz um aluno aqui na minha sala para eu conversar e quando ocorre problema com o aluno é de aluno com aluno [...] Os problemas maiores foram esses de relacionamento entre funcionários. (DIRETORA 2).

[...] Problemas de competição às vezes, entre um funcionário e outro, às vezes até de ciúme. Eu já tive [...] funcionários questionando que eu me dava melhor com uma funcionária do que com as demais e às vezes existem questões de afinidade com qualquer pessoa. Não é porque eu gosto. Muitas vezes você pede pra que as pessoas façam determinadas coisas porque elas têm essa habilidade ou elas se colocam de maneira pronta, tem sempre aquele que está disposto a fazer mais do que o seu trabalho e tem aqueles que não, “não sou pago pra isso”. [...] eu acho que o mais difícil mesmo na direção, aliás, eu acho que não é só na direção, mas pra todo profissional que é líder, é lidar com gente! Lidar com gente, relacionamento. Por melhor intenção que você tenha nem sempre você consegue fazer as coisas de um jeito que a pessoa ache “legal”. Não que você queira a aprovação, não. Mas acertar né?! Não quer ser reconhecida nada disso, mas, você quer acertar. Porque o erro, o fracasso, não faz parte da nossa geração. Por mais que se fale em erro construtivo, que você aprende errando, enfim, errando que se aprende... a gente não aceita o erro com facilidade. (DIRETORA 3).

Além das respostas desses três diretores, a diretora da escola situada na região central da cidade, ao ser indagada sobre quais seriam os problemas predominantes do seu cotidiano escolar além dos referentes à manutenção que ela já havia destacado, sua resposta foi reflexiva:

Eu destacaria Márcia, as ocorrências disciplinares. É uma coisa que tem me assustado e me alertado um pouco também enquanto educadora. Elas têm acontecido muito e se a gente não procura trabalhar preventivamente com a questão, a gente se envolve numa coisa sem fim nesse sentido. A gente fica na diretoria só atendendo ocorrência disciplinar. Então ora é o professor que encaminha, ora é o funcionário, ora é o conflito aluno e aluno e os dois procuram pela direção pra essa intervenção que eu considero de extrema importância, porém ela não pode ficar banalizada. Então de que forma a gente procura tratar isso preventivamente? Primeiro deixando bem claro para o professor que ele tem uma autoridade, que essa autoridade não pode ser esvaída. Ele precisa contar ali em sala de aula com alguns recursos pra lidar com essas questões, com esses problemas e no momento que isso exceder as suas forças e esses recursos, aí eles encaminham pra nós. (DIRETORA 5).

Apesar do destaque dessa diretora ter sido as ocorrências disciplinares, essas também decorrem de problemas interpessoais, visto que, como vimos em Bauman (2003), um dos problemas mais evidentes da "sociedade líquida" em que vivemos é a intolerância da sociedade diante de tudo aquilo que de alguma maneira se considera como desvio de conduta ou que destoa dos padrões vigentes. Todo tipo de comportamento ou modo de ser que supostamente não se coaduna com nossos princípios particulares torna-se digno de nosso desprezo, pois no fundo queremos ver estampado no rosto do "outro" um pouco daquilo que nós mesmos somos.

Retomando-se a reflexão realizada no terceiro capítulo deste trabalho destacamos que a liquefação dos valores da era pós-moderna manifesta como seu problema o projeto de suprimir a consciência de alteridade, a capacidade de compreendermos o outro na sua própria pluralidade de significados e vivências. Suprimindo a alteridade, cada vez mais dificultamos e empobrecemos as nossas relações interpessoais.

– MEDO RELACIONADO AO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR –

Quanto às questões relacionadas ao medo referente ao cargo de diretor de escola, definimos as seguintes categorias de análise: a) Medo com relação ao desempenho da função (das atribuições do cargo, de "não dar conta" do trabalho, da burocracia, das questões do poder); b) Medo dos Conflitos Interpessoais (dos relacionamentos interpessoais, das mediações com a comunidade escolar interna e externa) e c) Medo líquido disperso (da violência, da sociedade, do futuro).

Nas respostas dos diretores entrevistados sobre as questões do medo, novamente encontramos aspectos ligados à burocracia e às relações entre as pessoas. Evidencia-se também nos relatos, a presença do medo relacionado à sociedade e ao futuro.

[...] eu tive mais medo ao assumir o cargo como diretor. [...] Quando eu assumi o cargo de diretor, eu entrei assim com bastantes temores. [...] assumir uma escola que você tem esse título de diretor, o cargo, um carimbo, você tem que responder pela escola, eu acho que dá uma pesada, né?! Eu não tinha experiência como diretor de escola, então eu assumi o cargo com muitos medos. Medo de não conseguir dar conta do trabalho [...]

O que o diretor ele vai ter que enfrentar o que ele vai ter que responder qual o trabalho real que ele tem que fazer? [...] Mas eu acho que o medo que eu tinha era principalmente por ser algo muito desconhecido e eu ingressei na educação infantil e nunca tinha tido experiência nessa área [...] Então assim, isso me deu medo, esse medo do desconhecido. [...] No começo tomar decisão e às vezes a decisão tinha que ser individual, não dava pra ser no coletivo, porque tinha que ser coisa rápida, então eu tinha esse medo [...] O medo era principalmente do desconhecido [...] O que o diretor vai ter que enfrentar, o que ele vai ter que responder, qual o trabalho real que ele tem que fazer? (DIRETOR 1)

Diante dessa resposta vale lembrar as concepções de Bauman (2008, p. 125), quando diz que “[...] a compreensão nasce da capacidade de manejo. O que não somos capazes de administrar nos é “desconhecido”, o “desconhecido” é assustador. *Medo* é outro nome que damos à nossa *indefensabilidade*”.

Além dos medos relacionados ao cargo e do medo do desconhecido como destacou o diretor 1 da zona Norte, a diretora da escola da zona Sul também mencionou questões relacionadas a burocracia e ao poder:

[...] Eu tive problemas na secretaria da escola, já senti medo, mas [...] já está funcionando a contento. Agora em relação à Secretaria da Educação, também tenho alguns medos, de não saber se a gente vai ter respaldo para resolver alguns problemas. [...] As vezes que eu precisei da Secretaria, eu não tive muito respaldo não [...] então eu tenho medo de mandar as coisas pra lá, eu prefiro resolver aqui mesmo na escola. [...] quando você é nova no cargo e você está aprendendo, entre acertos e erros, você erra, você acerta, a tendência das pessoas é não te estender a mão [...] às vezes as pessoas erram e você tem que assumir o erro, não é isso? Lembro uma vez que eu fui a uma reunião e daí começaram a falar tudo que é atribuição do diretor e só aquela leitura das minhas atribuições, foi me causando uma angústia. [...] você tem sim todas aquelas responsabilidades, é inerente ao seu cargo [...] “o que eu vou fazer agora?”, você tem que tomar uma decisão, uma solução para o problema que apareceu você fica angustiada, com medo [...] as professoras sentem muito medo de como eu vou dar conta dessas crianças com necessidades especiais e também sobra tudo para o diretor [...] se a gente tivesse mais respaldo da Secretaria da Educação a gente teria menos medo, entendeu, porque a gente quer resolver os problemas com as nossas forças. [...] Às vezes é medo... a gente fala demais... Isso me causa medo. Às vezes a gente tem que ficar até de boca fechada, porque se você fala alguma coisa, depois vão falar de você para o Secretário, entendeu?! Isso me causa medo. [...] É complicado! Eu não gosto nem de ir muito às reuniões, eu tenho visto isso nas minhas amigas. É meio que tácito assim das diretoras, mandarem as vices, a orientadora, entendeu? E não estar participando, por medo. Medo de você falar alguma coisa... (pausa) na hora “seu sangue não é de barata” sobe, e daí você fala alguma coisa e fica taxada. E daí quem poderá te defender,

entendeu? Então a gente vive sim os medos, eu tenho sentido que a gente está meio assim... (pausa) apertada, entendeu?! Todas nós diretoras de escola não estamos querendo falar muito, porque a gente sente que não adianta nada falar, se a gente fala a gente fica marcada e a gente não está aí pra isso, entendeu?! Não é isso que a gente quer. A gente quer o melhor pra escola, para os nossos alunos, o melhor pra nossa comunidade. Eu acho que o meu pensamento é o pensamento de todas as diretoras. [...] Então a gente pensa assim... “eu vou à reunião?” [...] é melhor eu ficar por aqui mesmo e mandar alguma pessoa mais calma que eu para eu não sofrer sanções. (DIRETORA 2)

À luz dos estudos foucaultianos realizados neste trabalho cabe lembrar aqui que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que se operacionaliza, que funciona em rede e que, portanto, deve ser entendido antes como uma tática, manobra ou estratégia.

O relato da Diretora 2, que parece reverberar o sentimento de outros diretores de escola, exemplifica estratégias do poder instituído, da presença de dispositivos de controle na gestão escolar e da ação da microfísica do poder.

O que Foucault (1979), chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise, quanto do nível em que esta se efetua. Sendo assim, o poder intervém materialmente, construindo a realidade mais concreta dos indivíduos; ou seja, ele age especificamente sobre os gestos, as posturas, as atitudes, os comportamentos, os hábitos, levados enfim, a uma produção do trabalho para manter e controlar os corpos.

A Diretora 3 destacou que quando retornou à direção de escola, após trabalhar alguns anos em outra função designada pela Secretaria da Educação, todos os seus medos apareceram em três meses:

“[...] apareceram todos os tipos de questões logo no início que eu cheguei [...] com merenda que é sério [...] com funcionários [...] com mãe de aluno, criança que se machucou, todos os meus medos aconteceram nesses três meses, você não pode imaginar”. (DIRETORA 3).

Os relatos dos diretores da região Oeste e central, respectivamente, completam a categoria de análise sobre o medo com relação ao desempenho da função que envolve entre outros, as atribuições do cargo, o medo de “não dar conta” do trabalho, da burocracia, como é possível constatar nas respostas a seguir:

[...] Quando eu assumi esta escola em janeiro deste ano, eu sofri bastante [...] Porque na verdade eu trabalhava em escolas menores [...] os desafios

de [...] organização da escola, limpeza [...] interferiram muito no meu medo interior que era inicial por estar tomando a frente de uma escola muito grande [...] muita das questões que eu sofri pensando muito antes de assumir esta escola era [...] o fato de eu não conhecer aquilo que eu estava indo para a minha atuação [...] o volume de trabalho é intenso [...] às vezes pra romper isso a gente tem que trabalhar a noite ou no final de semana para que a gente possa construir uma “cara” melhor pra escola, principalmente porque o diretor não deve ser somente burocrático e atento às questões de manutenção, mas estar próximo do pedagógico, participar, ser visto, ser presente e para isso numa escola grande aonde existem [...] vários desafios é um paradoxo porque você tem que dar conta das demandas da Secretaria da Educação e tentar trabalhar o seu ideal enquanto diretor, enquanto profissional da educação [...] o medo fazia parte no início de uma forma mais intensa e foi diminuindo, embora não possa dizer que diminuiu totalmente. (DIRETOR 4).

A diretora da escola do centro declarou que ficou intrigada com o tema da pesquisa e refletiu sobre seus medos:

[...] você me apresentando o tema da sua pesquisa, eu fiquei assim... muito intrigada. Porque eu passei a pensar sobre o medo e se eu sinto esse medo. Inicialmente eu o denominei como receio, insegurança, mas depois eu percebi que é o medo mesmo, é um medo. E aí eu faria também um destaque novamente para duas questões: a primeira é o medo de “não dar conta”. Porque as atribuições são tamanhas, diversas, eu digo em quantidade, né?! A gente cuida desde o papel higiênico da escola, a quantidade, a qualidade, onde está se está até o currículo escolar. Então desde as questões mínimas até as maiores. Agora, é interessante porque num grau de importância, todas elas são muito próximas, apesar de muito simples. [...] Não é o medo da responsabilidade, é o medo mesmo de afetar a vida do outro e depois pensar: “puxa era simples, como é que eu não pensei nisso?” [...] Eu acho que esse medo, ele se sobressai nesse momento como diretora de escola. Como diretora de escola e como diretora de escola de uma escola grande, de duas etapas de atendimento. [...] eu acho que tem um pouco disso relacionado ao crescimento, ao tamanho das atribuições. Também pode estar relacionada à minha tomada de consciência porque como eu estava iniciando eu estava aprendendo, eu estava observando e hoje eu tenho mais noção. Olha o tamanho da responsabilidade! E aí o tamanho de medo também que é proporcional. (DIRETORA 5)

Com base em Bauman (2008), consideramos que este é um cenário de tremores existenciais que abalam a confiança das pessoas na medida em que se fragilizam os empregos, os cargos, as atribuições da função, nossas redes de relações, a posição que ocupamos na sociedade e a autoconfiança. Cabe destacar que “[...] as raízes de nossa vulnerabilidade são de natureza política e ética.” (BAUMAN, 2008, p. 129).

Política e ética que parecem fazer parte das respostas dos diretores relacionadas à próxima categoria de análise: Medo dos Conflitos Interpessoais, que

envolve entre outros, o medo quanto aos relacionamentos interpessoais e às mediações com a comunidade escolar interna e externa.

[...] assumi o cargo com muitos medos. Medo [...] de não conseguir liderar o grupo que eu estava à frente, de como fazer toda a mediação com a comunidade porque isso é um trabalho muito grande que o diretor tem que fazer [...] infelizmente alguns pais não entendem a ordem do que é de fato que a escola tem que fazer e o que a família tem que fazer. Eu acho que a gente dá conta de fazer muita coisa pra suprir algumas coisas da família [...] é um processo muito grande e longo, que não vai ser só resolvido aqui. (DIRETOR 1)

[...] às vezes você fala alguma coisa para o aluno e ele fala para a mãe de uma forma diferente do que você quis dizer, com uma conotação diferente, e eu aprendi isso ao longo do tempo, vem cobrança da mãe de como você falou, por que você falou aquilo para o aluno? [...] eu tive muito medo com os relacionamentos, isso é muito complicado para a direção porque todas nós somos funcionárias públicas, então a gente tem que aprender a trabalhar juntas e às vezes é impossível [...] relacionamento de funcionários causa medo na gente, causa essa angústia de não saber como fazer para que essa pessoa se dê bem com a outra [...] relacionamento interpessoal é complicado. [...] E trabalhar com pessoas envolve sentimentos [...] isso também é complicado na vida de diretor de escola, porque você é bastante cobrada. Isso tudo traz medos [...] o pai tem medo de ser chamado pela diretora da escola; eles já chegam “armados” dentro da escola [...] (DIRETORA 2)

[...] A gente percebe que as pessoas são diferentes, não é uma descoberta minha isso é óbvio e cada um reage de uma forma de acordo com o jeito que você fala. As pessoas também têm jeito de falar diferente [...] você chega num lugar que você não tem nem um mês e se depara com algumas questões assim que você percebe que tem alguma coisa que não está “legal”, o relacionamento... Por exemplo, eu cheguei aqui eu tinha três merendeiras na cozinha e eu percebia muito a liderança de uma sobre todas as outras. Mas não era uma liderança positiva, era uma liderança negativa [...] inclusive de cuidado e de postura mesmo [...] não foi muito fácil não, foi “barra”. É tenso, super tenso uma situação dessas. E eu ainda vindo de um auxílio doença por síndrome do pânico [...] Então essa questão de funcionário, mães que nem sempre trabalham junto com a escola [...] outra coisa [...] é “armação”, digamos assim, uma situação armada porque alguém está descontente com alguma coisa. Eu já fui vítima disso. [...] acabaram comigo como diretora [...] eu fiquei super traumatizada [...] eu só ia pra escola depois que fazia um telefonema pra lá pra perguntar se estava tudo bem [...] Eu fiquei agindo assim por algum tempo. (DIRETORA 3)

[...] os desafios de parceria com a comunidade, da diminuição de invasões, de problemas disciplinares, [...] relacionamento interpessoal, interferiram muito no meu medo interior [...] muita das questões que eu sofri pensando antes de assumir esta escola era: a relação com a comunidade, os problemas com professores, a questão disciplinar [...]. (DIRETOR 4)

[...] como medo também trago outra questão: [...] em não acertar no tratamento com alunos e com as pessoas de um modo geral [...] nesse diálogo compreensivo, mas [...] a gente precisa pontuar algumas coisas, enquanto responsável último pela instituição nem sempre você agrada, você não consegue agradar a todos o tempo todo até porque as expectativas são diferentes. Essa sempre foi uma dificuldade. [...] então é um medo. (DIRETORA 5)

Diante dessas respostas, observamos que o desconforto humano, a desconfiança e o medo só aumentam. Na sociedade contemporânea, a crise de confiança para os vínculos humanos parece ser uma constante. De modo geral, as relações humanas não são mais espaços de certeza, tranquilidade e conforto espiritual. Em vez disso, transformaram-se numa fonte fértil de incertezas e ansiedade.

Vimos em Bauman (2001), que todos os aspectos da vida humana são afetados quando se vive a cada momento sem que a perspectiva de longo prazo tenha mais sentido. E os problemas de relacionamento interpessoais que ocorrem no cotidiano escolar ocorrem em parte também devido a esse fenômeno.

Vale lembrar, como já pontuamos neste trabalho, que Bauman anuncia a diluição da solidez nas relações humanas: “[...] de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento [...]” (BAUMAN, 2009, p. 662). Fica evidente assim, o mundo líquido moderno e com este a liquidez das relações humanas e as características que o constitui: interrupção, incoerência, surpresa, que são as condições comuns de nossa vida.

Refletimos ao longo desta dissertação que talvez nunca a humanidade tenha alcançado um estado de consciência acerca da dor, dos medos, dos desafios e da sua própria incompletude de modo tão acentuado como no mundo contemporâneo. É o que observamos também nas respostas dos diretores quanto aos medos dispersos sentidos por esses atores do cotidiano escolar.

Desse modo, definimos uma última categoria de análise e agrupamos as respostas que representam estes sentimentos: a categoria do **medo líquido disperso**.

[...] a questão do medo ela é muito mais ligada a como que vai ficar daqui alguns anos a nossa sociedade, isso eu tenho medo [...] de pensar assim: como que esses alunos vão encontrar [...] na hora que eles tiverem que começar a lidar eles mesmos com essa sociedade, trabalhar, buscar um emprego, de eles terem que responder por eles mesmos, como que vai estar tudo isso, porque a gente está vendo muita coisa ruim [...] Essa violência gratuita, isso me causa medo, desse futuro de como nós vamos encontrar e eles principalmente, porque a gente já está vivendo isso tudo e temos alguns casulos que a gente se protege, mas eles ainda não, eles são muito inocentes [...] a sociedade vive num estado de medo, eu acho [...] veja o que está acontecendo, por exemplo, na faixa de Gaza e toda essa questão palestina do povo judeu [...] mas entender que existe ali uma

rivalidade muito grande e quem vive dentro daquilo sem se preocupar na verdade com essas rixas, que são religiosas, são biológicas, são políticas e são econômicas tudo ao mesmo tempo [...] Mas e quem não está ligado nisso tudo e simplesmente quer ter uma vida, uma vida boa, uma vida feliz, uma vida digna e não pode por conta dessa rivalidade toda, né?! [...] Eu ainda tenho que vencer um medo, mas esse eu estou aos poucos vencendo, que é a questão de eu estar sozinho comigo mesmo [...] (DIRETOR 1)

[...] tenho medo de eu não mais me cobrar porque daí a gente não cresce, a gente tem que crescer [...] tenho o medo de estagnar [...] Eu acho que também ficar muito tempo no mesmo lugar, pode gerar uma estagnação do próprio ambiente escolar. É bom uma mudança de vez em quando, eu já estou pensando em mudar. Embora eu tenha medo! [...] Então assim, eu acho que a gente tem esses medos sim, eles estão latentes aí, “borbulhando” [...] Eu acho que a gente fica quietinha na comunidade e comodidade também da gente, resolve os problemas, mas existem esses medos aí nos apertando, entendeu?! E essa mocidade que está crescendo aí? Daí a gente fica com medo né?! Porque a gente sai na rua, vê um menino e pensa: “meu Deus do céu, o que aquele menino vai fazer comigo”? Não é assim que agente fica? A insegurança que a gente tem [...] A gente não tem mais segurança! A minha casa tem cerca elétrica, tem câmera de segurança... Eu moro numa rua super calma, mas se eu vejo um carro parado na esquina, eu já fico dando volta, é medo que agente tem, não é verdade?! É uma insegurança brutal hoje em dia. Todo mundo migrando pra morar em condomínio, por quê? É medo! É muito medo! (DIRETORA 2)

[...] Vejo que o mundo está muito acelerado até por conta da tecnologia, então a questão da internet, da informática, de e-mails, de redes sociais, enfim, tudo se alastra de uma maneira muito rápida e tudo parece que tem que ser de ontem pra hoje, tudo muito rápido, você tem que se adaptar, tudo acontece muito rápido, isso também traz medos [...] (DIRETORA 3)

[...] O medo que me preocupa mais de uma certa forma é o medo da violência [...] vivemos num mundo de muitas cobranças. Primeiro as cobranças internas que é da gente mesmo. E as cobranças que vêm da própria Secretaria [...] internamente a gente fervilha nos pensamentos e nas emoções [...] hoje nós vivemos num mundo aonde o inesperado pode ocorrer [...] a gente busca forças, ideias e colaboração pra que possamos caminhar da forma mais leve e suave possível porque os desafios, os medos e os problemas estão aí todos os dias com a gente. (DIRETOR 4)

[...] Eu tenho [...] um outro medo: que a “coisa” não vai caminhar se eu não tiver as “rédeas”, o controle da situação. O que também é um engano [...] A gente sabe que a gente não é insubstituível [...] Eu abro mão muitas vezes de me cuidar pra trabalhar [...] (DIRETORA 5)

Retomando-se as ideias trabalhadas no texto a respeito do medo como o nome que damos a nossa incerteza definido por Bauman (2008) em *Medo Líquido*, percebe-se por meio dos relatos acima que as oportunidades de ter medo estão entre as poucas coisas que não se encontram em falta nesta nossa época, extremamente carente em matéria de certeza, segurança e proteção.

[...] O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda a parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance. (BAUMAN, 2008, p. 8).

Ao longo desse trabalho refletimos sobre a sociedade contemporânea a qual é marcada pelas características do mundo líquido moderno, entre outras, um tempo de incerteza, medo e individualização num processo que agrega liberdade com insegurança. O progresso se torna ameaçador e não uma manifestação de otimismo e expectativa de felicidade. Percebe-se isso também nos relatos dos diretores. De acordo com Bauman (2008), vale lembrar que os perigos dos quais se tem medo podem ser de três tipos: (1) Alguns ameaçam o corpo e as propriedades. (2) Outros ameaçam a durabilidade da ordem social e a confiabilidade nela, da qual depende a segurança do sustento. E, finalmente, (3) vêm os perigos que ameaçam o lugar da pessoa no mundo – a posição na hierarquia social, a identidade, a imunidade à degradação e à exclusão sociais. As respostas dos diretores evidenciam tal quadro. E como são os medos e os perigos neste contexto? “[...] No mundo líquido-moderno, os perigos e os medos são também de tipo líquido – ou seriam gasosos? Eles flutuam, exsudam, vazam, evaporam... Ainda não inventaram paredes capazes de detê-los, embora muitos tentem construí-las.” (BAUMAN, 2008, p. 128)

Deste modo, difunde-se uma ignorância de que a ameaça paira sobre as pessoas comuns e do que deve ser feito diante da incerteza ou do medo. Esse é precisamente o medo líquido pós-moderno. Ele cria uma visão interior de mundo marcada pela insegurança e vulnerabilidade rotineiras, mesmo na ausência de uma ameaça genuína. Trata-se de um sentimento de ser *suscetível* ao perigo; uma sensação de insegurança e vulnerabilidade (BAUMAN, 2008).

Bauman (2008), destaca que o medo nos incentiva a adotar uma ação defensiva e que o mesmo se estabelece em nossas ações e cotidiano. Assim afirma:

O medo nos estimula a assumir uma ação defensiva, e isso confere proximidade, tangibilidade e credibilidade às ameaças, genuínas ou supostas, de que ele presumivelmente emana. É nossa reação à ansiedade que reclassifica a premonição sombria como realidade cotidiana, dando ao espectro um corpo de carne e osso. O medo se enraíza em nossos motivos e propósitos, se estabelece em nossas ações e satura nossas rotinas diárias. (BAUMAN, 2008, p. 173).

Percebe-se que no ambiente líquido-moderno, a luta contra os medos se tornou tarefa para a vida inteira, enquanto que os perigos que os deflagram passaram a ser considerados companhias permanentes e indissociáveis da vida humana. Nossa vida está longe de ser livre do medo, e o ambiente líquido-moderno em que tende a ser conduzida está longe de ser livre de perigos e ameaças.

Além das categorias de análise apresentadas são dignas de destaque e observação as respostas dos entrevistados sobre as preocupações e medos com relação à aprendizagem dos estudantes, bem como as consequências dos problemas de gestão e dos medos enfrentados no cotidiano escolar para a saúde do diretor de escola. Observamos também que 03 dos 05 diretores entrevistados destacam aspectos da religião como parte do tratamento para essas questões.

A preocupação com a aprendizagem dos estudantes ficou evidente nos relatos abaixo:

[...] o meu foco na escola é o aluno que nós temos e se ele não está bom ainda, o que a gente pode fazer pra ele melhorar um pouco, porque às vezes atingir aquele nível que as avaliações externas querem não vai conseguir porque tem “n” fatores que não é só a escola que vai dar conta da aprendizagem dessas crianças [...] Talvez hoje o medo esteja relacionado a isso. Em como conseguir fazer com esses alunos que apresentam problemas sérios, às vezes até de ordem de saúde mesmo, de como eles vão ter algum ganho aqui dentro [...] Fazer com seja mesmo uma educação de qualidade para todos. Atendendo a todos e a toda essa diversidade que a gente tem de crianças [...] é um processo muito grande e longo, que não vai ser só resolvido aqui. Então nisso eu me pego assim bastante, acho que é o que mais me aflige. (DIRETOR 1)

[...] O que mais nós percebemos [...] é a questão também da aprendizagem das crianças. Nós percebemos que existe uma grande defasagem entre a idade e as habilidades e os conteúdos das nossas crianças. Eu percebo que o ponto de partida dessas crianças é diferente de uma outra comunidade. [...] Os problemas predominantes estão relacionados à aprendizagem [...] Dessa forma cabe à escola, ter um desafio extremamente importante e essencial: é fazer com que a escola seja um espaço de formação e de positividade e alegria para essas crianças que vem até a nossa escola. Que essas crianças sejam bem acolhidas, bem atendidas e não basta somente isso. Que ela tenha condições e chances de progredir nas aprendizagens que é esse o grande desafio. Como trabalhar com essas crianças que passam por dificuldades e têm um ponto de partida diferente de uma criança que estuda e é atendida em outra região mais elitizada ou com outros tipos de recursos diferentes dessa comunidade [...]. (DIRETOR 4)

A diretora entrevistada da região central da cidade, embora tenha relatado que os problemas predominantes atualmente são de ordem estrutural e disciplinar,

destaca que o tempo dispensado para eles poderia ser investido no pedagógico.

Assim declara a diretora:

[...] Os problemas predominantes hoje são a infraestrutura e as ocorrências disciplinares que nos tomam um tempo, ambas as questões, nos tomam um tempo que a gente poderia investir no pedagógico que vem de encontro à nossa missão que é a aprendizagem, o desenvolvimento de qualidade para os nossos alunos [...]. (DIRETORA 5)

Apesar dos relatos com a preocupação da aprendizagem e do investimento no pedagógico, ficou evidente nas respostas que esses não se constituíram como os principais problemas e/ou preocupações para a maioria dos diretores entrevistados.

Quando perguntamos aos diretores de escola se os medos (e/ou problemas) relatados de alguma maneira afetaram sua saúde física ou emocional, se afetaram sua família, sua vida particular, ou sua vida profissional, as respostas afirmativas foram unânimes. Isto se verifica nas respostas agrupadas a seguir:

[...] No começo eu vivia para a escola, tanto que eu entrava sete horas da manhã e ia sair só quando a escola fechava, às vezes ficava até mais tarde, ia lá ao fim de semana para dar conta de algumas coisas e isso afetou bastante. E aí também outro problema que eu tive no começo da gestão era de incompatibilidade com a orientadora [...] isso me afetou de uma maneira gigantesca, gigantesca mesmo [...]. (DIRETOR 1)

[...] têm algumas coisas que eu sei que fisicamente eu fiquei doente por causa da escola, por causa do trabalho incessante, resolução de problemas [...] você tem que tomar uma decisão, uma solução para o problema que apareceu você fica angustiada, com medo até [...] eu tomo remédio para a pressão, que também já é um sintoma de stress né?! Minha pressão ficou alta quando eu estudava para fazer o concurso para a direção. Depois sempre tomei um remedinho para a pressão. E também o sobrepeso, porque a gente fica sentada aqui o tempo todo [...]. (DIRETORA 2)

[...] Isso gerou uma frustração muito grande, uma decepção, eu me sentia assim e sei que outros gestores também, nós ficamos como se fosse na “geladeira” e isso foi fazendo mal para o emocional direto [...] Eu me sentia bem maltratada, ameaçada, não valorizada e isso foi gerando uma insatisfação, angústia, stress e acabou pegando o físico. Tive problema de muitas extra-sístoles, o batimento cardíaco meu ficou extremamente afetado e eu fui afastada. Cheguei a procurar um psiquiatra [...] ele me afastou. E eu fiquei quase cinco meses afastada. [...] tive stress físico e síndrome do pânico. Depois da síndrome do pânico começou a haver uma oscilação com depressão também. [...] Então eu tive perdas financeiras, perdas emocionais, perdas de saúde [...]. (DIRETORA 3)

[...] Na questão da saúde realmente, por exemplo, a gente tem mais dificuldade pra dormir a noite, dependendo do contexto né?! Graças a Deus problemas de ordem psiquiátrica nunca tive [...] faço a acupuntura para trabalhar a questão emocional, principalmente a ansiedade porque hoje nós vivemos num mundo de muitas cobranças. (DIRETOR 4)

[...] isso provoca uma certa angústia, um certo desgaste [...] gera um cansaço físico, mental que a gente vai sentindo, emocional, com o passar do tempo isso vai te afetando, trazendo prejuízos inclusive à sua saúde, há todo um desgaste [...] eu deito e eu fico pensando na escola: o que eu vou fazer no dia seguinte, no problema que eu vou encontrar e como eu vou resolver e fico ali acordada, acabo sonhando muitas vezes ou com a escola ou com questões que trazem cansaço, não permitem um repouso completo. (DIRETORA 5)

Por meio das respostas dos entrevistados, percebe-se que o medo instalado pode provocar, conforme pontuamos na introdução deste trabalho, sentimento de impotência, doença física, psíquica, emocional e social, enfim, formas de interação distintas da utopia e dos ideais perseguidos pela educação. E como será que os diretores trabalham essas questões? Ao serem indagados com relação ao tratamento das referidas questões, obtivemos os destaques agrupados abaixo:

[...] eu fui buscar ajuda psicológica [...] fui procurar uma psicóloga e até hoje eu faço, esse é o terceiro ano já que eu estou completando de terapia [...] Faço terapia, mas eu não precisei tomar remédio [...] quando eu posso eu corro, que eu acho que ajuda muito, pois eu tenho muitos bons insights quando eu estou correndo [...] (DIRETOR 1)

[...] Eu sou muito religiosa. Eu vou muito à igreja, eu oro bastante [...] eu busco amigas para conversar [...] Então a minha parte emocional eu me cuido assim, com a minha família, com o meu marido, procuro não levar muitos problemas pra casa [...] A minha vida profissional é a minha vida profissional, aqui na escola eu estou cem por cento aqui e na minha casa eu procuro estar cem por cento lá [...] Eu procuro ter essa saúde emocional [...] Eu acho importantíssimo ter esse distanciamento um pouco do trabalho, pra a gente ter essa saúde emocional. [...] não tomo remédios. Aliás, eu tomo remédio para a pressão [...] (DIRETORA 2)

[...] Eu tive que trabalhar isso comigo mesma, em terapia [...] tive que tomar remédio para dormir porque eu não dormia a noite [...] o psiquiatra indicou que eu fizesse terapia e eu cheguei até a conversar com a psicóloga do trabalho [...] Continuo com o tratamento, fazendo terapia, continuo com o remédio, diminuindo agora... Um deles eu já parei que era para dormir [...] remédio lógico pra controlar a ansiedade eu continuo, mas, já bem diminuído [...] (DIRETORA 3)

[...] Para trabalhar essas questões do medo, eu sempre faço acupuntura, faço bastante oração também, porque eu acredito que a gente serve como exemplo. Na minha sala, as pessoas entram e está lá a imagem de São Miguel, o meu santo protetor, Nossa Senhora, São Judas Tadeu e a gente sempre faz orações, faz da religião um vínculo forte, trabalha a afetividade e a proximidade com as pessoas [...] (DIRETOR 4)

[...] Márcia, eu sou religiosa. Então eu procuro emergir a força nas minhas orações, na minha espiritualidade, vou à igreja semanalmente isso me ajuda, me fortalece bastante. Procuro preservar alguns momentos de lazer, preciso de mais, mas alguns momentos, eu gosto de ler, isso me relaxa, assistir a um filme, por exemplo, assistir um filme eu consigo fazer com a família, então a gente alia, une aí as duas coisas. O que mais? Passear, viajar vez ou outra, viajando eu consigo me desligar um pouco mais, né?!

Observa-se que dos 05 diretores entrevistados, 03 buscam na religião, na família e/ou nos amigos apoio para tratar dessas questões, 02 tomam remédio e fazem terapia e um diretor procura o lazer, ou atividade física ou acupuntura para mitigar esses efeitos.

A guisa de conclusão coube-nos investigar junto aos diretores de escola entrevistados, a avaliação das questões aqui apresentadas sobre o medo e a função do diretor nas escolas atuais, contemporâneas. As respostas dos cinco diretores entrevistados convergem para a pertinência e relevância do tema com destaque para a reflexão sobre a escola contemporânea:

[...] parabéns com o tema da pesquisa, eu já fiquei encantado com você começando a falar [...] acaba fazendo também outros refletirem, a pensarem sobre essas questões [...] elas são muito pertinentes [...] o tema é muito pertinente e a escola eu acho que ainda tem que avançar muito perante a essa contemporaneidade que nós estamos vivenciando. Os professores eu acho que precisam vencer os medos de se deparar com esses alunos diferentes que nós estamos recebendo, com esse contexto diferente de escola que estamos vivenciando [...] Eu não vejo a escola como algo que esteja falida, nunca! Eu acredito muito no potencial, na possibilidade que a escola tem de resgatar não só as crianças, mas os funcionários, os professores e de fazer novos olhares, novas compreensões sobre o mundo, de ter mais delicadeza, de olhar com mais ética para os assuntos e de tornar as coisas mais belas porque eu acho que isso faz a vida ter muito mais prazer, eu acho que isso vale muito à pena! (DIRETOR 1)

[...] os problemas sociais eles não diminuíram, eles aumentaram [...] hoje a escola é catalisadora de problemas [...] Mas é assim, os pais querem que a escola seja uma escola de qualidade [...] eu acho que o governo [...] está gerando pessoas que cobram, cobram e não sabem dar em troca e cada um tem que fazer a sua parte. Eu não sou a favor de “bolsas famílias” que tem aí a fora. Eu sou a favor de “ensinar a pescar”, porque nós temos uma geração que está crescendo aí sem perspectivas [...] (A pesquisa) é muito pertinente [...] Todos os dias a gente enfrenta os medos e [...] tem que tomar cuidado pra isso não virar doenças psicológicas, não deixar contaminar a família, pra gente não ficar “a mercê” de remédios [...] Mas o medo é inerente ao nosso cargo. (DIRETORA 2)

[...] o mundo está super diferente [...] as relações estão diferentes, as famílias estão diferentes [...]. Existem novos modelos de famílias hoje em dia [...] Talvez eles precisem de orientação também [...] o mundo está muito acelerado até por conta da tecnologia, a questão da internet [...] de redes sociais, enfim, tudo se alastra de uma maneira muito rápida e tudo parece que tem que ser de ontem pra hoje [...] A escola contemporânea [...] está completamente diferente [...] não existe mais aquela criancinha [...] inocente, a mídia [...] a internet põe coisas que não é pra faixa etária deles ainda, uma erotização [...] você vê coisas que antes não aconteciam muito [...] O respeito que a gente tinha pelos professores, hoje não existe muito, o respeito pelos funcionários, o cuidado com o imobiliário escolar [...] por isso a proposta de envolver [...] todo mundo e de conscientizar essa criançada aí e os adultos também. [...] Valeu a terapia! (risos). (DIRETORA 3)

[...] Eu achei muito importante essa temática porque hoje nós vivemos num mundo aonde o inesperado pode ocorrer [...] O que é interessante na função de diretor é que eu acho que ele pode fazer a diferença dentro de uma escola. Muitas vezes não é simples, mas contando com a ajuda e a colaboração de todos, a gente já vê uma nova escola, uma diferença e a alegria e o entusiasmo de quem trabalha com a gente.[...] hoje nós atendemos a todas as crianças. Então nós recebemos hoje crianças com universos extremamente diferentes. (DIRETOR 4)

Para completar o relato dos diretores sobre a percepção e a avaliação das questões propostas na pesquisa, a Diretora 5 destaca a relevância do tema e da tomada de consciência como o primeiro passo para contribuir com a mudança.

[...] Márcia eu fiquei encantada em ter essa oportunidade de responder as perguntas, de participar dessa entrevista porque como eu disse no início o medo era uma questão que eu não tinha nem pensado antes, né?! E quando a gente fala, quando a gente toma consciência é o primeiro passo para contribuir com a mudança, com a transformação e enxergo nesse tema, um tema de extrema relevância, não só pra mim, mas para a educação de um modo geral. É uma questão que eu acredito que não tenha sido observada, tratada, problematizada com os profissionais da educação e extremamente presente, especialmente com essas mudanças todas aí modernas de que falamos. [...] Acredito que a gente tem aí excelentes profissionais precisando desse desabafo e tomada de consciência. Eu agradeço a oportunidade. (DIRETORA 5)

De modo geral, pode-se considerar que as respostas apontam aspectos como: a preocupação com a burocracia e as cobranças da Secretaria; os problemas de questões estruturais e relacionamentos interpessoais; o medo de “não dar conta” e da burocracia; o medo do desconhecido; o medo quanto aos conflitos interpessoais e das relações com a comunidade interna e externa; o medo relacionado às questões do poder e com relação ao medo líquido.

Por meio da análise de conteúdo realizada das entrevistas, foi possível identificar que os dispositivos de poder e o medo líquido estão presentes nas escolas hoje. A pesquisa absorveu algumas informações mais particularizadas para poder ilustrar as questões mais pontuais em relação ao tema proposto. Outras questões que o texto mostrou vêm à tona e podem ser mais bem observadas na íntegra das entrevistas que estão anexadas ao trabalho. Toda essa reflexão sobre a gestão escolar, os dispositivos de poder e os medos relatados pelos diretores de escola, podem servir como demonstração de subordinação e sujeição, atrelada a outras tantas técnicas sutis de biopolítica e biopoder presentes no cotidiano escolar marcado pelas características líquidas do mundo contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano é tudo aquilo que acontece diariamente, que passa despercebido pela mesmice, menos para Certeau (1996), que revela a vida em sociedade, pesquisando o cotidiano. O que nos inspira para olhar o cotidiano da escola contemporânea, a fim de ver além do dia a dia.

Dúvidas e incertezas são características deste mundo contemporâneo, assim como a liquidez, para usar a metáfora de Bauman (2001), a fragmentação do indivíduo, o consumismo, a globalização, os valores pautados na aparência, as relações de poder, o medo e a instabilidade, um contexto que invade o cotidiano escolar tornando-o cada vez mais complexo e desafiador. É diante deste contexto e numa perspectiva foucaultiana de biopoder e biopolítica que diversos fatores implicam em desafios para os profissionais da educação, entre outros, as condições de trabalho, os interesses do capitalismo, a gestão das políticas públicas, a proliferação de modelos de formação dissociados dos processos pedagógicos, a burocratização, a privatização da educação e a globalização negativa, esta última conforme Bauman (2008).

A contemporaneidade trouxe novos problemas e desafios à Educação e à escola reconfigurando a atuação e o papel dos seus profissionais. Questões antes desconhecidas ou não tão evidentes hoje se apresentam no cotidiano escolar: envolvimento dos jovens com as drogas, erotização das crianças, estudantes com necessidades educacionais especiais devido à legitimidade da inclusão, falta de acompanhamento familiar, utilização das novas tecnologias entre tantas outras que se apresentam e demandam a intervenção e a atuação dos seus profissionais sobre as mesmas. As exigências sociais, legais e das secretarias ou órgãos responsáveis se intensificaram provocando a tensão e o medo, visto que muitas vezes a escola e os atores envolvidos não têm a formação ou os recursos necessários à realização dessas exigências ou alcance das expectativas.

Os estudos desenvolvidos nesta dissertação investigaram, quais são os problemas e os medos que permeiam o cotidiano escolar e como eles envolvem o diretor de escola e a gestão educacional. Os dados obtidos confirmam a hipótese de que os problemas predominantes de gestão escolar e os medos relatados pelos diretores de escola estão diretamente relacionados às características líquidas do mundo contemporâneo. Foi possível percebê-los presentes nas escolas

pesquisadas e como essas questões afetam a saúde física, emocional e a vida profissional dos diretores entrevistados, tendo como pano de fundo uma trajetória histórica do percurso, natureza política e relações de poder na gestão escolar.

Os resultados da pesquisa de campo evidenciaram que a burocracia está entre os principais problemas de gestão enfrentados no cotidiano escolar e entre as maiores preocupações dos diretores de escola, sendo apontada por todos os entrevistados. Em seguida aparecem os problemas de manutenção/infraestrutura, o relacionamento interpessoal e, em menor número, a preocupação com a aprendizagem diretamente.

A preocupação dos diretores em cumprir prioritariamente as atribuições administrativas e burocráticas pelas cobranças impostas pelo sistema para depois atender às questões pedagógicas ficou evidente na pesquisa. Ratificou-se a percepção de que a gestão, muitas vezes é considerada pela política pública, como atividade meramente técnica e burocrática, desligada das questões pedagógicas do cotidiano escolar.

Até quando teremos a preocupação com as questões burocráticas, o controle das ações, as relações de poder prevalecendo sobre os processos pedagógicos? Precisamos, conforme já pontuamos neste ensaio, pensar sobre esses dispositivos... “[...] Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar e a experimentação são sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.” (DELEUZE, 1992, p.132).

Sander (2007, p.14) destaca que só é possível a compreensão do campo da administração escolar, tendo em vista que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico situado no tempo e no espaço”. A luta por uma escola e por uma educação de qualidade para todos ainda é uma utopia, uma aspiração. Com certeza ela também passa pela gestão do cotidiano escolar e pela mobilização social. [...] Há que se levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas. (LIMA, 2009).

Conquistas essas que se fazem necessárias para que o poder instituído seja questionado, problematizado, profanado, nos dizeres de Agamben (2007), enfim, cobrado no cumprimento de seus deveres por meio da conscientização, politização e

emancipação da sociedade e do homem. Não podemos deixar que o medo nos imobilize e torne o sujeito alienado.

Nas respostas dos diretores entrevistados sobre as questões do medo, verificou-se novamente aspectos ligados à burocracia e aos conflitos interpessoais. Nos relatos observa-se o sentimento do medo relacionado à violência, à sociedade e ao futuro, indicando a presença do medo líquido (BAUMAN, 2008) conforme refletimos ao longo deste trabalho.

O controle sobre o corpo é histórico, sempre existiu, seja por motivos de ordem estética, científica, religiosa, econômica ou política. Há uma relação específica com esse corpo (aqui refletindo sobre o corpo do diretor de escola), ou seja, o submetem de alguma maneira. O que mudou foram os recursos de controle que se tornaram mais extensivos e diretos. Pela trajetória histórica percebeu-se que os castigos foram abolidos enquanto forma e instrumento. Mas foram substituídos por outros mais discretos, de aparência muitas vezes inocente, quase diluídas no contexto, mas igualmente controladores do corpo em sua plenitude, como é o caso do relógio ponto, das câmeras instaladas nos diversos ambientes de trabalho, das cobranças das atividades burocráticas em excesso, entre outros. Todo esse aparato somado aos dispositivos de poder presentes no cotidiano escolar, refletem na constituição do indivíduo que é o resultado de inúmeros processos de subjetivação que ocorrem nas redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam. Como afirma Gallo (2008), a educação é um campo permeado de dispositivos, enquanto mecanismos de controle.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa a análise de práticas sociais e educacionais, sejam elas visíveis ou não, caracterizam a educação como biopolítica, pelo adestramento do corpo e da regulação da população no contexto político do biopoder, permeado por normas, regulamentos e legislações, bem como relações outras de poder.

A Educação tem um papel essencial no processo de re-significação da escola contemporânea, repleta de medos, problemas e desafios como ficou evidente nas respostas dos diretores de escola entrevistados.

O homem contemporâneo é marcado pelas incertezas e inquietação em busca do caminho certo, o que instiga o pensamento, exercita o olhar, exige a observação e a investigação dos gestores educacionais, em geral, e do diretor de escola, em particular, tendo em vista revelar ações no processo educativo ajustadas

às transformações sociais. O diretor de escola exerce funções fundamentais na escola contemporânea, se constitui num subsistema do sistema social. Os processos de vivência e trabalho relatados, entre os quais se possam encontrar alguma fundamentação teórico-científica na inquietação do trabalho educacional do gestor contemporâneo, preconizam a necessidade de um diretor atento aos diversos problemas que interferem direta ou indiretamente na vida da escola como um todo, revertendo a ideia do conhecimento como mercadoria e de um mundo líquido, fragmentado e relações humanas fragilizadas. (BAUMAN, 2001, 2007, 2008; GALLO, 2007; LAMPERT, 2005)

A exposição do declínio das relações humanas não significa, nessas condições, um olhar pessimista sobre a nossa cultura contemporânea, mas uma incitação por mudanças, a fim de que nossas vidas se enriqueçam efetivamente, não mediante aspectos quantitativos e materiais, mas pelo aprimoramento de nosso modo de se relacionar com o mundo externo e com a figura do outro. Certamente assim nos tornaremos pessoas consistentes, concretas, com algo de belo e criativo a transmitir para os nossos interlocutores.

A opção pela análise temática (análise qualitativa) possibilitou apreender valores, crenças, opiniões, percepções, sentimentos e representações sobre os problemas predominantes a enfrentar na gestão da escola, os medos no cotidiano escolar contemporâneo e sua interferência na saúde do diretor e na gestão escolar. Essa análise possibilitou ainda identificar a percepção dos cinco diretores entrevistados acerca das questões vivenciadas no cotidiano e suas avaliações sobre o medo e a função de diretor nas escolas atuais, contemporâneas. O que foi problematizado nesta pesquisa aponta direções no sentido de lançar luz a essas questões de poder e medo sobre a gestão escolar na medida em que, no processo educativo, as pessoas possam construir relações mútuas de saber e poder, potencializar interações críticas, criativas e construtivas, superando a sujeição produzida pelos dispositivos de controle.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Traduzido por Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Editora Argos. Chapecó. Santa Catarina, 2009.

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARROYO, Miguel G. Administração da educação: poder e participação. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 2, jan. 1979.

_____. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez. 1983.

_____. **Ofício de Mestre**: imagem e auto imagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. , VISEU, Sofia. A emergência de um novo mercado educativo no planejamento rede escolar: de uma regulação pela oferta e uma regulação pela procura. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 24, n. 84, p. 897-921, 2003.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. **Ética Pós-Moderna**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Modernidade Líquida**. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2001.

_____. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 302- 325, jan./mar., 2002.

_____. A sociedade líquida. Entrevista concedida a Maria Lucia Garcia Pallares Burke. **Folha de São Paulo. Caderno Mais**, 19/10/2003.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2007a.

_____. **Vida Líquida**. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2007b.

_____. **Medo Líquido**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Entrevista Sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 661-683, maio/ago 2009.

_____. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. - tradução Vera Pereira Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, DF, 1995.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Economia brasileira**: uma introdução crítica, 1998.

CASASSUS, Juan. A. Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, 2001.

CESAR, Maria Rita de Assis. (Des) governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12. n.1, p. 224-241, jul./dez. 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 09 maio 1999. p. 5-3.

_____. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out/Nov/Dez, 2003.

COLLARD, John L. Leadership and Gender: an Australian perspective. **Educational Management & Administration**. Vol 29, nº 3, pp. 343-355, 2001. Londres: SAGE Publ., 2001.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L: WARDE, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORRÊA, Guilherme Carlos e PREVE, Ana Maria Hoepers. A Educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. In: **REU**, Sorocaba, SP, v. 37, nº 2, p. 181-202, dez. 2011.

DE CERTEAU, Miguel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Editora 34, Rio de Janeiro, 1992.

DELEUZE, Gilles. *POST-SCRIPTUM* sobre a sociedade de controle. In: _____. **Conversações**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1996, p. 219-226.

DELUMEAU, Jean. **Histórias do medo no Ocidente: 1350-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

DOURADO, Luiz. **Gestão escolar democrática – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. **A gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto

DUARTE, André. **De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de Biopolítica**. 2008. Disponível em http://works.bepress.com/andre_duarte/17. Acesso em 12 abril de 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas educativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p.213-225, jul./dez.2004. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/colecao_completa.htm. Acesso em 21 set 2012.

DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1997.

DURAN, Marília. C. G. e SANTOS NETO, Elydio. Histórias de vida na formação de mestres pesquisadores em educação: vivenciando o método, enfrentando dificuldades, construindo possibilidades. In: **Revista Educação e Linguagem**, nº 11 – Memórias na Educação, ano 8, jan.-jun. 2005, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, p. 123-151.

ETZIONI, Amitai. **Análise comparativa de organizações complexas**. São Paulo: Zahar, 1994.

FANNON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975, p. 29-129.

_____. **História da Sexualidade I: a Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976, p. 89; p. 182-184.

_____. **A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. “Soberania e Disciplina”. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 182.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1984c, p. 277-293.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9 ed. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1990.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOV, P. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994, p. 231-249.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 292.

_____. **História da Sexualidade**, vol. I *A Vontade de Saber*. 13a. ed. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Sobre a História da sexualidade**. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. O desaproveitamento escolar como objeto de gestão. **Intermeio**, Campo Grande, v. 12, n. 23, p. 58-68. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, Estudos e Pesquisas Educacionais. In: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/perfil-diretores-escolares-529597.shtml>. Acessado em 23/11/2013.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F. de; MARIGUELA, M. (orgs.) **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007. p. 21-39.

_____. **Deleuze e a Educação**. 2ª Ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2008.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (organizadores). **Fundamentalismo & Educação** – A Vila. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Temas & Educação).

GOMES, Francisco Carlos. **O perfil dos diretores da escola fundamental e seus estilos de gestão**: um estudo a partir do Saeb 2001. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [Orientador: Alicia Maria Catalano de Bonamino]

GONÇALVES FILHO, Antonio. Medo e mal são irmãos siameses na modernidade. Entrevista com Zygmunt Bauman. **O Estado de São Paulo**, 17/02/2008.

GUIMARÃES, Aurea M. **Um olhar a respeito da indisciplina na escola ante a complexidade da sociedade atual**. Acesso em 03 de janeiro, 2009, em <http://aureaguimaraes.blogspot.com.br/2009/01/um-olhar-respeito-da-Indisciplina-na.html>

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro:DPA, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho & ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**; 24(n.sp.): 85-93, 2012.

IANNI, Otavio. **A era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 27 de abril de 2014.

JASMIN, Marcelo. O despotismo democrático, sem medo e sem Oriente. In: NOVAES, A. (org.) **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Ed.SENAC, 2007.

LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e educação. In: _____ (org.) **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre : Sulina, 2005. p.11-48.

LEÃO, Antônio C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Licínio Carlos. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais. [CD-ROM]. In **Anais do V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia/MG: UFU, 2009. ISBN 978-85-217-5.

LIMA, Paulo Gomes.; FURTADO, Alessandra Cristina. (organizadores). **Educação Brasileira**: interfaces e solicitações recorrentes. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 224p.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**- Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Relógio D'Água,1983.

_____. **O crepúsculo do dever** - A ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa, D Quixote, 1994.

_____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

_____. **A sociedade pós-moralista** - O crepúsculo do dever - A ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri: Manole, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Organização e administração escolar**: curso básico. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1985.

_____. **O pós moderno explicado às crianças**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**: a Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 187.

MARQUES, Artur A. M. **Conceito de Poder em Foucault**: algumas implicações para a teoria das organizações – UFES; III CONVIBRA – 24 a 26 de novembro de 2006.

MARTINS, Ângela Maria. (Org.). **Estado da Arte**: gestão, autonomia da escola pública e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília, DF: Liber Ed., 2010.

MARTINS, Ângela Maria.; SOUSA, Sandra Zákia. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.20, n. 74, p. 9-26, jan./mar. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MOREY, Miguel. “La Cuestión del Método”. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del Yo y Otros Textos Afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 11. Ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NOVAES, Adauto. Políticas do medo. In: NOVAES, A. (org.) **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. In: SILVA, L. H. da (org.) **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002a (a).

_____. **A Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002b (b).

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. Ed. Ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Luís. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Ano 47, Volume 120, Nº 1, 1996.

PESSOA, Fernando. (2004). **Conhecer-me**. Disponível em <http://blog.sitedepoesias.com.br/poemas/conhecer-me/>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

PESSOA, Fernando. (2008). **Obra completa: Jornal de Poesia**. Disponível em <http://www.revista.agulha.com.br/fpessoa.html>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília/DF: Líber Livro, 2007.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La escuela que aprende**. Madri: Morata, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. In: LIMA, P.G.; FURTADO, A.C. (organizadores). **Educação Brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 224p.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em <http://www.seade.gov.br/> Acesso em: 28 de abril de 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Competência técnica e sensibilidade ético-político: o desafio da formação dos professores. **Cadernos FEDEP**. n. 1. São Paulo, 2002, p. 7-20.

SHIROMA, Eneida Oto. ; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de la democracia escolar mediante El discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** 1 ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006, p. 221-237.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, 222p.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, Wagner da. O sujeito na vila: vontade de poder e ressentimento. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (organizadores). **Fundamentalismo & Educação – A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Temas & Educação).

SOARES, Maria Lúcia Amorim e NOGUEIRA, Eliete Jussara. Mundo contemporâneo, subjetividade e medo: um estudo exploratório com professores. In: **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, São Carlos/SP**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2007.

_____. Desafios Educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. **Reorganização do trabalho apresentado no III Congresso Internacional Cotidiano** – diálogos sobre diálogos (Rio de Janeiro, 2010).

SOARES, Tufi Machado.; TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 322 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007a. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno.

_____. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. *Intermeio*, Campo Grande, v. 13, n. 25, p. 64-81. 2007b.

_____. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.49, p.159-241, jan./abr.2012.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Economia y sociedad**: esbozo de sociologia comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. As crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. p. 09-19.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história. **Cadernos UnB**, Distrito Federal, 1982.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense.

Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, maio/ago. 2007.

WITTMANN, Lauro Carlos. Habilitação em administração da educação: pressupostos e perspectivas. **Informativo ANPAE**, Brasília, n. 3, jul./set. 1981.

_____. Administração e planejamento da educação: ato político-pedagógico. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 10-22, jul./dez. 1983.

_____. E GRACINDO, Regina Vinhaes. (orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991-1997**. São Paulo: Editora Autores Associados/Biblioteca Anpae, 2001.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **GESTÃO E MEDO NO COTIDIANO ESCOLAR: RELATOS DE DIRETORES DE ESCOLA**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Gestão e Medos no Cotidiano Escolar: Relatos de Diretores de Escola

PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS: Prof^a Dra. Eliete Jussara Nogueira (eliete.nogueira@prof.uniso.br)

Márcia de Fátima Delanholo Sturm (marcia.sedu@gmail.com)

ENDEREÇO: CIDADE UNIVERSITÁRIA – Rod. Raposo Tavares, Km 92,5 – Sorocaba/SP

TELEFONE: (15) 2101-7082 – Pós-Graduação Mestrado em Educação

OBJETIVOS: Levantar a opinião dos diretores de escola, sobre os problemas no cotidiano escolar, no contexto líquido e contemporâneo.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista (gravada ou não) sobre os problemas no cotidiano escolar. Esta pesquisa consiste em refletir sobre os medos presentes nesse cotidiano. As respostas serão analisadas e divulgadas como dados agrupados, não haverá identificação pessoal, sua participação é livre, e se a qualquer momento quiser interromper, não haverá nenhum tipo de prejuízo a você.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não haverá risco, nem desconforto, por tratar-se de entrevista sem identificação.

BENEFÍCIOS: Os benefícios indiretos consistem em favorecer os estudos e reflexões sobre os medos no cotidiano escolar contemporâneo e como interferem na gestão escolar.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Os participantes da entrevista não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantimos o sigilo assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e informamos que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG _____ CPF _____

declaro que li as informações contidas no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, fui devidamente informado(a) pelo pesquisadora **MÁRCIA DE FÁTIMA DELANHOLO STURM** dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento, e aceito (), não aceito () gravar a entrevista.

SOROCABA, _____ / _____ /2014. _____

(Assinatura do Entrevistado)

APÊNDICE B – Instrumental de Coleta de Dados utilizado com os Diretores



UNIVERSIDADE DE SOROCABA

Gostaria de solicitar sua colaboração, voluntária, para participar da **pesquisa Gestão e Medo no Cotidiano Escolar** que faz parte da minha dissertação de Mestrado sob a orientação da Profª Dra. Eliete Jussara Nogueira (*eliete.nogueira@prof.uniso.br*). As respostas serão analisadas e divulgadas como dados agrupados, não haverá identificação pessoal, sua participação é livre, e se a qualquer momento quiser interromper, não haverá nenhum tipo de prejuízo para você. Agradecemos antecipadamente sua valiosa contribuição!

Mestranda: *Márcia de Fátima Delanholo Sturm* – (*marcia.sedu@gmail.com*)

DADOS PESSOAIS DO (A) DIRETOR (A) ENTREVISTADO (A)

Idade: _____ (anos) Gênero: M () F () Estado Civil: _____

Escolaridade/Formação (especifique)

- Primeira Graduação: _____
 - Outras Graduações: _____
 - Especialização: _____
-
- Mestrado em _____ Ano de conclusão: _____
 - Doutorado em _____ Ano de conclusão: _____

Experiência do (a) Diretor (a)

- **Segmento de ensino pelo qual responde:**
() Creche () Pré-Escola () Fundamental I () Fundamental I e II
- **Tempo na direção da atual Unidade escolar:**
() menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 2 a 4 anos () 4 a 6 anos () de 6 a 8 anos
() mais de 10 anos
- **Tempo de experiência (total) como diretor de escola:** _____

Perfil da Escola

- **Números de turnos:** () dois () três
- **Número de alunos:**
() de 250 a 300 () de 301 a 400 () de 401 a 500 () de 501 a 600 () de 601 a 700
() de 701 a 800 () de 801 a 900 () de 901 a 1000 () mais de 1000

Contexto socioeconômico dos alunos atendidos:

Agradecemos sua valiosa participação! Márcia de Fátima Delanholo Sturm Obs.: Utilize o verso se precisar.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista utilizado com os Diretores de Escola

PESQUISA - GESTÃO E MEDO NO COTIDIANO ESCOLAR: RELATOS DE DIRETORES DE ESCOLA

- 1) Fale sobre o seu cotidiano escolar, sua rotina diária na escola.
- 2) Nessa rotina o que você considera problemas predominantes a enfrentar no cotidiano?
-Dentro desses problemas como você os enfrenta ou procura resolvê-los.
- 3) Minha pesquisa é sobre o medo, então eu gostaria de saber se você como diretor (a) de escola tem algum medo?
 - Você falou que tem medo de.....
 - De onde você acha que vem esse medo e por que você tem esse medo específico?
 - O que você acredita que possa acontecer para que você sinta esse medo?
 - Você consegue identificar de onde vem esse medo?
 - Você tinha esse medo desde sempre como gestor (a) / diretor (a) ou ele surgiu recentemente?
 - Esses medos de alguma maneira afetaram sua saúde física ou emocional? Afetam sua família, sua vida particular, ou sua vida profissional?
 - Como você lida (trabalha) com essas questões? Toma remédio? Faz terapia, etc...
- 4) Como você poderia avaliar as questões aqui apresentadas sobre o medo e a função de diretor nas escolas atuais, contemporâneas???
- 5) *Agradeço muito nosso encontro e suas colocações/contribuições...*

Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o que conversamos?

APÊNDICE D – Transcrição das Entrevistas com os Diretores de Escola

ENTREVISTA 1

ESCOLA 1: Região Norte. Etapa de Atendimento: Fundamental I, nos 2 turnos, no total de 800 a 900 alunos.

ENTREVISTADO: Diretor, 38 anos, solteiro. Mestrado em Educação, Especialização em Gestão Escolar, Graduação em Pedagogia e Estudos Sociais (Geografia).

E: Fale sobre o seu cotidiano escolar, sua rotina diária na escola.

D1: Eu acho aqui uma escola bem tranqüila em relação à questão de problemas e tudo, mas a correria existe, pois sempre tem papéis, tem a parte burocrática, tem os documentos da Secretaria pra gente dar conta, então não é uma coisa que é assim super tranqüilo. Mas eu gosto bastante de trabalhar aqui, eu chego sempre de manhã aí eu tento dar conta da parte burocrática, documentos que tem que responder ver o que tem que enviar de documentos pra Secretaria, ver a parte de protocolo, ver se veio documento da Secretaria, preciso dar conta disso primeiro e depois já começo a pensar na parte da organização mesmo da escola. Na maioria das vezes a gente fica muito preocupado com as questões de verbinha, o que vai gastar, como vai gastar a questão das notas, como organizar tudo isso, porque às vezes é um problema mesmo... e as outras coisas mesmo em relação a documentos da escola em termos de estrutura da escola por exemplo, como os planos de ação do Plano de Trabalho Anual (PTA), a questão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo e depois vem toda aquela documentação assim: os alunos faltosos, já foram comunicados? Aí aparece também aqueles alunos que estão dando trabalho na sala de aula, tem que atender, orientar, conversar, tem sempre pais que vem buscar ajuda, buscar algumas orientações, então a gente atende também, então o dia-a-dia ele é assim super cheio de ações, de atividades pra gente realizar, mas é uma coisa que eu gosto muito, isso acho que é o que mais conta nisso tudo.

E: E entre essas ações que você falou você citou alguns tipos de problemas que vocês enquanto diretores precisam gerenciar, precisam administrar. Quais problemas sobressaem mais? Quais problemas são predominantes?

D1: Os que mais me preocupam talvez seja as questões de ordem estrutural da escola, de ordem física mesma. Aqui nós atendemos também a educação infantil e temos uma série de rachaduras aparecendo no prédio. Eu já tentei me comunicar com várias pessoas da prefeitura que poderiam vir ver pelo menos para me dar um parecer se é perigoso se não é, o que tem que fazer o que não tem, e até agora não consegui e faz mais de um ano que a gente está fazendo isso. Está tudo documentado do jeito que tem que ser mesmo, então isso me preocupa muito e a segunda coisa, depois dessa questão estrutural, é a questão da caixa d'água. Ela foi inutilizada, inclusive pelos funcionários por parte da engenharia da prefeitura e nós temos uma "gambiarra" no fundo da cozinha com uma caixa de mil litros que é pra não acabar a água, por exemplo, para as descargas dos banheiros, pra própria cozinha, então isso me preocupa bastante, porque é assim: daí vem o pessoal da prefeitura querendo limpar a caixa d'água, mas que caixa d'água? Não existe caixa d'água pra ser limpa. Essa de mil litros nem pode parar senão fica sem água a escola inteira, então isso me preocupa bastante. Depois me preocupam alguns alunos na maneira como eles se relacionam dentro da escola. Nós recebemos um aluno faz bem pouco tempo e assim ele desafia o tempo todo a professora, mas não é aquela coisa da criança, que a gente sabe que a criança gosta de desafiar, mas é um enfrentamento de uma maneira que ele disse aqui outro dia na direção que ele odeia a professora e se ele pudesse ele mataria ela, isso é um aluno do quarto ano. Então isso me preocupa muito porque eu sei como é ser professor e não é fácil lidar com uma criança desse tipo na sala de aula porque o professor está preocupado com que eles estão aprendendo e de repente se depara com isso e o que ele vai fazer? Então eu me preocupo muito com isso e eu tento buscar ajuda fora da escola pra ajudar os professores e pra ajudar essas crianças. Isso também é uma preocupação para mim, conseguir algum tipo de ajuda para esses alunos e não são poucos. Esse é o terceiro ano meu nessa escola e a cada ano é uma clientela diferente que tem aparecido com esses tipos de problemas que fogem daquilo que a escola se propõe, fogem dos problemas pedagógicos. Daí você começa a ver que a família não vai dar conta porque nem buscar ajuda muitas vezes, então acaba sobrando um pouco pra gente, então vamos tentar buscar ajuda pra essas crianças. Se tem melhorado tudo isso, eu não sei, mas assim, tem aluno que já saiu daqui e que a gente continua vendo na rua por exemplo, sem o olhar mesmo da família, ele precisaria de muito mais ajuda, eu acho que a gente ajudou bastante enquanto ele estava aqui, mas ele precisa de muito mais ajuda, tanto que ele vem aqui e fica querendo conversar, entrar na escola, porque ele se sente acolhido aqui e acho que não é muito acolhido em outros lugares. Então eu me preocupo com esse tipo de problema sim. Tento não me preocupar muito com as questões de avaliações externas, mas eu tento assim esclarecidamente, porque internamente sempre pega né, porque a gente fica sempre assim pensando o que mais a gente pode fazer pra tentar resolver essas questões que estão pegando nas avaliações externas. Tudo bem que eu falo assim, o meu foco na escola é o aluno que nós temos e se ele não está bom ainda, o que a gente pode fazer pra ele melhorar um pouco, porque às vezes atingir aquele nível que as avaliações externas querem não vai conseguir porque tem "n" fatores que não é só a escola que vai dar conta da aprendizagem dessas crianças, mas aí a gente tenta assim refletir isso com os professores, tenta oportunizar algumas atividades, são ações que a gente acredita que vai surtir

algum efeito, mas isso também é uma coisa que não é fazer hoje e que amanhã já vai colher o resultado, é em longo prazo, porque também eu não gosto Márcia de fazer assim: ah matemática nós não estamos bem e aí vai pegar o quinto ano e vai massacrar ele na matemática... Não, a gente tem que tentar fazer as ações pra todo mundo, começando lá no primeiro ano e ir até o quinto ano, para que essas crianças que estão no primeiro elas cheguem ao quinto ano com um nível melhor do que essas crianças do quinto ano estão saindo, que não estão atingindo talvez o mínimo que seria necessário pra essa idade, pra esse ano escolar né?! Então eu me preocupo sim, mas procuro não demonstrar muito para os professores porque daí eu acho que sobrecarregam muito eles também, porque é cansativo ser professor, apesar do que eu acho que a maioria gosta e a gente tem ma equipe bem gostosa de trabalhar aqui, são muito dinâmicos, mesmo assim é trabalhoso, é cansativo muitas vezes, pois você está lá tentando, você faz, usa inúmeras metodologias com as crianças e estratégias, mas você não consegue atingir e isso dá uma frustração querendo ou não, daí eu me preocupo também com essa questão dos professores, com a saúde dos professores. Sabe desde que eu entrei aqui, algumas ações que eu tenho feito e a Sandra ajuda bastante nisso, que é a vice, é de oportunizar para os professores um bom ambiente de trabalho, bons momentos de descontração, uma valorização que é de estar sempre falando o quanto eles são importantes, o quanto eles são bons, o quanto a gente acredita no trabalho deles, e obviamente também com premiações como por exemplo, um jantar legal, uma noite da sopa a gente fez, foi muito gostoso, agora antes do recesso, e foi uma coisa assim pra acarinhar mesmo, pra acalantar o coração, não é uma coisa assim espetacular, não, mas é assim a gente se reuniu, e a gente se confraternizou e foi pra todo mundo, pra todos os funcionários e assim bem de fazer isso, de fazer o agradecimento pelo trabalho deles, que a gente está vendo que está surtindo bom resultado sim, então acho que essas coisas faz com que a pessoa tenha também maior ânimo e trabalhar legal, de fazer uma coisa diferente, que às vezes é complicado se propor a fazer diferente. Assim eu senti muito quando eu cheguei aqui, hoje está mais tranquilo.

E: Teve medo sobre isso?

D1: Eu acho que eu tive mais medo ao assumir o cargo como diretor.

E: Você falou um pouco sobre a sua rotina no cotidiano escolar, sobre os problemas predominantes a enfrentar aqui dentro e falou um pouco de medo. E a minha pesquisa é sobre o medo. Então nós gostaríamos de saber se você como diretor de escola tem algum medo?

D1: Quando eu assumi o cargo de diretor, eu entrei assim com bastantes temores. Porque eu tinha quatorze anos de experiência na rede estadual como professor e uns quatro anos como coordenador pedagógico. Mas daí pra você assumir uma escola que você tem esse título de diretor, o cargo, um carimbo, você tem que responder pela escola, eu acho que dá uma pesada, né?! Eu não tinha experiência como diretor de escola, então eu assumi o cargo com muitos medos. Medo de não conseguir dar conta do trabalho, de não conseguir liderar o grupo que eu estava à frente, de como fazer toda a mediação com a comunidade porque isso é um trabalho muito grande que o diretor tem que fazer, mas com o cotidiano, acho que eu consegui vencer esses medos. Eu acho que consegui dar conta inclusive disso e hoje eu não consigo pensar em ter medo de estar aqui, em ter medo de estar na gestão. Talvez eu tenha ainda alguns medos, mas assim, como resolver alguns problemas que a escola se debate que a escola enfrenta, pra melhorar a escola. Então isso às vezes eu fico pensando e dá aquela angústia de achar que eu não vou conseguir resolver, porque também não depende tudo só de mim, depende de todo o sistema que a gente está inserida. Talvez hoje o medo esteja relacionado a isso. Em como conseguir fazer com esses alunos que apresentam problemas sérios, às vezes até de ordem de saúde mesmo, de como eles vão ter algum ganho aqui dentro. Então aí eu acho que pega um pouco pra mim sim. Mas assim agora a questão de conversar com os pais, de fazer as grandes reuniões, de estar junto com os professores, de me colocar, isso eu não tenho mais medo. Acho que isso eu consigo fazer sempre numa boa.

E: É um medo relacionado a atingir os objetivos e as finalidades da educação, em relação às crianças, aos alunos?

D1: Exatamente. Fazer com seja mesmo uma educação de qualidade para todos. Atendendo a todos e a toda essa diversidade que a gente tem de crianças e pais e também de comunidade que a gente tem. Porque infelizmente alguns pais não entendem a ordem do que é de fato que a escola tem que fazer e o que a família tem que fazer. Eu acho que a gente dá conta de fazer muita coisa pra suprir algumas coisas da família. Mas assim, uma criança que no teve o olhar do pai e da mãe, ela pode ter o nosso olhar aqui, mas mesmo assim pra ela, dá conta disso tudo, é um processo muito grande e longo, que não vai ser só resolvido aqui. Então nisso eu me peço assim bastante, acho que é o que mais me aflige.

E: E quando você falou que você tinha esses medos quando iniciou a carreira de gestor, de diretor de escola, de onde você acha que vinham esses medos?

D1: Primeira questão é a questão do desconhecimento. O que o diretor ele vai ter que enfrentar o que ele vai ter que responder qual o trabalho real que ele tem que fazer? Porque antes de eu assumir o cargo de diretor, estava muito na questão das minhas memórias, e do meu imaginário, o como eu via os diretores que eu já havia trabalhado, por exemplo, eu acho que é uma coisa muito interessante para se contar é que quando eu assumi o cargo de diretor uma coisa que eu sempre pensei é em não ser um diretor como o diretor da primeira escola que eu estudei que era um diretor extremamente autoritário, como um caso que ficou muito na minha mente que foi que quando ele entrou na minha sala, eu deveria estar na sexta série, e todo mundo ficou em pé e um dos

meninos não ficou em pé, gente que dó desse menino, que dó, esse diretor falou tanto, ele acabou com o colega nosso, ele o humilhou na frente de todo mundo, tanto que toda vez que eu me reporto a esse momento da minha vida, pra mim não foi uma coisa positiva ter um diretor daquele jeito. Tanto que a minha postura aqui de diretor é de dialogar, as crianças vêm aqui na minha sala, dificilmente eu vou brigar às vezes eu falo de uma maneira mais forte assim, mas a maioria das vezes eu converso, tento dialogar, muitos alunos já sentaram aqui ficaram quietinhos e eu também fiquei quieto esperando o momento deles, muitos momentos foram de resgate dessas crianças, porque eles faziam uma coisa na sala de aula, mas eles faziam pra chamar a atenção e aí numa conversa nossa eles contavam tudo que estava acontecendo na casa deles, então é um reflexo da casa. Isso eu acho que é muito interessante o processo, porque assim, eu vim a me constituir a esse diretor que eu sou hoje com base naquilo que eu via com base naquilo que eu tinha como imaginário mesmo. Quando eu era criança eu ficava pensando: deve ser uma delícia ser um diretor, ter uma mesa própria, ficar sentado só dando ordens, mas eu não consigo ser um diretor assim. Eu sou assim: qualquer coisa aconteceu, eu quero lá ver qual é o problema, eu estou junto com os pedreiros, se precisar eu carrego coisas, eu vou buscar então assim eu acho que a mina constituição ela se dá também pelo fato da pessoa que eu sou pela história que tive de vida e tudo o mais. Mas eu acho que o medo que eu tinha era principalmente por ser algo muito desconhecido e eu ingressei na educação infantil e nunca tinha tido experiência nessa área, somente no magistério de dar aula uns dias de substituir na educação infantil, mas quando eu terminei o magistério eu já comecei como professor do fundamental II, eu não passei pelo fundamental I. E daí o que eu vou fazer mesmo numa escola de educação infantil? O que eu tenho que saber para ser um diretor da escola de educação infantil? Então assim, isso me deu medo, esse medo do desconhecido. E eu acredito assim, que houve um amadurecimento muito grande meus nesses últimos anos como gestor na direção de escola foi em relação, por exemplo, quando eu assumi o cargo eu tinha medo de dizer não às pessoas. Então se um professor vinha pedir alguma coisa, eu ficava assim apavorado, mas eu geralmente aceitava e falava que tudo bem, mas mesmo querendo dizer não. Hoje é muito tranquilo. Existe um amadurecimento da minha parte nesse caminhar, hoje eu consigo lidar muito melhor com essas questões de decisão. No começo tomar decisão e às vezes a decisão tinha que ser individual, não dava pra ser no coletivo, porque tinha que ser coisa rápida, então eu tinha esse medo, mas hoje eu já consegui avançar bastante nisso tudo. O medo era principalmente do desconhecido.

E: E hoje, com esses medos que você sentiu no início de sua carreira como diretor de escola, como gestor escolar, porque você tinha alguns medos enquanto professor, outros como coordenador e hoje como diretor... Esses medos de alguma maneira afetaram sua saúde física, emocional, sua vida particular, sua família, sua vida profissional?

D1: Quando eu entrei na direção sim. No começo do ano que vem eu completo cinco anos como diretor de escola. No começo isso afetou bastante, em todos os sentidos. Eu não conseguia me desligar em nenhum momento da escola, eu levava muita coisa para fazer em casa, hoje eu não tenho mais essa preocupação de levar documentos para preencher, tenho que fazer isso, não. Assim, eu tenho os *insights* quando eu estou correndo, quando eu estou tomando banho, como, por exemplo, eu poderia dar essa sugestão para a equipe, nós poderíamos fazer tal coisa na escola, mas não é nada assim... meu foco é só a escola. No começo era eu vivia para a escola, tanto que eu entrava sete horas da manhã e ia sair só quando a escola fechava, às vezes ficava até mais tarde, ia lá ao fim de semana para dar conta de algumas coisas e isso afetou bastante. E aí também outro problema que eu tive no começo da gestão era de incompatibilidade com a orientadora pedagógica, era assim gritante como ela pensava educação, a maneira como eu penso educação e ela não aceitava que eu colocasse da minha maneira para o grupo e isso eu acho que eu tenho uma característica minha de na maioria das vezes fazer com que a democracia prevaleça dentro da escola. Então é chegar e conversar, como por exemplo, gente o que vocês pensam sobre a festa junina? Vamos fazer ela aberta para a comunidade ou internamente só para os alunos? Eu sou muito tranquilo de fazer essas propostas e o que o grupo decidir eu acolho e vou "arregaçar as mangas" para que tudo dê certo. E com ela não acontecia isso, ela queria impor e que todo mundo tinha que fazer do jeito que ela achava o melhor, então isso me afetou de uma maneira gigantesca, gigantesca mesmo. E aí foi acho que mais ou menos nesse período, que eu fiquei uns seis meses, e aí eu fui buscar ajuda psicológica. Tanto por conta de eu não conseguir falar não, de tomar algumas decisões e de bater de frente, por exemplo, com a orientadora, com alguns professores, então tinha todas essas questões e ainda claro as questões particulares de vida, de relacionamento. Aí eu fui procurar uma psicóloga e até hoje eu faço, esse é o terceiro ano já que eu estou completando de terapia, acho que ajudou muitíssimo no meu autoconhecimento. Hoje eu consigo dar conta, acho que conta de mim um pouquinho...

E: Então talvez até os medos tenham diminuído também devido à terapia...

D1: Com certeza. Porque eu comecei a entender algumas coisas que eram minha, como eu falei pra você, do imaginário da infância, de quando eu era adolescente que eu acho que isso fica muito marcado internamente na gente... Então eu acho que eu consegui dar conta desse meu eu lá da infância... Agora eu consigo me relacionar bem com todo mundo aqui, eu não tenho problemas interpessoais aqui, graças a Deus, me dou bem com todo mundo, claro que eu sei que tem alguns que não gostam da minha maneira de lidar com tudo, mas a gente nunca vai agrada todo mundo mesmo, porque a pessoas são diferentes, as personalidades são diferentes. Mas assim: eu converso muito tranquilamente, exponho muito mais tranquilamente os prós e contras de uma proposta de um professor, de uma coisa que eu tenho que tomar uma decisão, eu acho que está muito mais tranquilo sim... Faço terapia, mas eu não precisei tomar remédio...

E: Você não precisou tomar remédio, mas você trabalha essas questões dessa forma: procurou uma ajuda psicológica, faz terapia, e na convivência mais harmoniosa, pois você falou também de proporcionar ambientes e momentos gostosos para equipe docente e escolar como um todo, dentro e até fora da escola, além de procurar o autoconhecimento que lhe trouxe uma tranquilidade maior para você superar esses medos iniciais que não nasceram agora, já tinha medos anteriores, como o medo do desconhecido que trazemos desde a infância e ele só vai se manifestando ao longo do tempo...

D1: Isso. Esse medo vai se manifestando ao longo da vida de uma maneira diferente... Assim eu faço terapia, quando eu posso eu corro, que eu acho que ajuda muito, pois eu tenho muitos bons *insights* quando eu estou correndo...

E: Você falou três coisas que são muito importantes: atividade física regularmente, um acompanhamento psicológico para te levar ao autoconhecimento ainda maior, que penso que todos nós procuramos, e o relacionamento interpessoal, tentando ser o mais saudável possível... momentos de vida social que você também está proporcionando para toda a sua equipe. E hoje aqui no seu cotidiano você não sente mais medo algum?

D1: Eu fiquei pensando muito nisso sabia: quais são os meus medos? Se fosse para falar dos relacionamentos amorosos seria muito mais tranquilo falar de medo, porque na escola eu não consigo pensar... Talvez eu acho que a questão do medo ela é muito mais ligada a como que vai ficar daqui alguns anos a nossa sociedade, isso eu tenho medo... de pensar assim: como que esses alunos vão encontrar... não que eles não sejam sociedade, porque pra mim criança é da sociedade, é sociedade, é um cidadão também, mas assim, na hora que eles tiverem que começar a lidar eles mesmos com essa sociedade, trabalhar, buscar um emprego, deles terem que responder por eles mesmos, como que vai estar tudo isso, porque a gente está vendo muita coisa ruim... Essa violência gratuita, isso me causa medo, desse futuro de como nós vamos encontrar e eles principalmente, porque a gente já está vivendo isso tudo e temos alguns casulos que a gente se protege, mas eles ainda não, eles são muito inocentes... Então eu tento conversar bastante com eles, com os alunos que vem até aqui... Quando eu tenho chance de ir para a sala de aula conversar com eles eu também falo muito disso, da questão de como é importante a gente saber respeitar as pessoas, de como é importante ter civilidade, pra que o mundo se torne melhor e que eles são a sementinha para que esse mundo se torne melhor e não piorar ainda mais do que já está aí... Disso sim eu tenho medo, mas em relação à escola, isso eu acho que hoje eu não tenho mais medo, ou eu não fico muito apegado aos medos, eu meio que sufoco eles, eu não deixo eles prevalecerem sobre o trabalho e a dinâmica que tem na escola.

E: E como que você avalia essas questões que nós conversamos aqui sobre o medo e faz essa relação com a função do diretor de escola e principalmente pensando na escola atual, contemporânea, que recebeu todas essas demandas da sociedade?

D1: Em primeiro lugar eu acho que você está de parabéns com o tema da pesquisa, eu já fiquei encantado com você começando a falar e pensei como é gostoso quando a gente encontra pessoas que se dedicam que estão a fim de fazer algo que vai somar, porque assim, tem enfim, nem dá pra ficar falando porque acho que é antiético, mas assim, a gente sabe que tem uma série de pesquisas que são meramente formais para receber um título e a nossa eu acho que é a provocação maior é da gente mesmo para a gente mesmo. E isso eu acho que faz uma transformação muito grande na nossa vida e aí acaba fazendo também outros refletirem, outros a pensarem sobre essas questões, então eu acho que aí tem todo o mérito seu de ter proposto a pesquisa e essas questões pra essa época em que nós vivemos, elas são muito pertinentes, porque a sociedade vive num estado de medo, eu acho, veja o que está acontecendo, por exemplo, na faixa de Gaza e toda essa questão palestina do povo judeu, porque assim, tem que tentar entender os dois lados, eu não fico assim ah eu defendo este, eu defendo aquele... mas entender que existe ali uma rivalidade muito grande e quem vive dentro daquilo sem se preocupar na verdade com essas rixas, que são religiosas, são biológicas, são políticas e são econômicas tudo ao mesmo tempo... Mas e quem não está ligado nisso tudo e simplesmente quer ter uma vida, uma vida boa, uma vida feliz, uma vida digna e não pode por conta dessa rivalidade toda, né?! Então o tema é muito pertinente e a escola eu acho que ainda tem que avançar muito perante a essa contemporaneidade que nós estamos vivenciando. Os professores eu acho que precisam vencer os medos de se deparar com esses alunos diferentes que nós estamos recebendo, com esse contexto diferente de escola que estamos vivenciando e eu acho que tudo isso vai também de você conseguir expor isso de alguma maneira dentro de um grupo como o grupo da escola e aí junto procurar uma solução, porque eu acho que aqui nesse grupo que eu estou a gente tem conseguido muito caminhar dessa maneira. Então, por exemplo, a gente recebe um aluno cadeirante e a maioria ainda não tinha lidado com isso, então como é que a gente vai lidar, não é só aquele professor que está na sala de aula, mas todo mundo começa a ter um olhar diferenciado, todo mundo começa juntos a pesquisar, começa a procurar novas maneiras de enfrentar isso e quando essas crianças chegam, elas causam medo na gente, de que como que nós vamos dar conta disso tudo? Porque às vezes parece que a gente não vai conseguir vencer, mas aos poucos nós estamos fazendo um bom trabalho sim. Eu não vejo a escola como algo que esteja falida, nunca! Eu acredito muito no potencial, na possibilidade que a escola tem de resgatar não só as crianças, mas os funcionários, os professores e de fazer novos olhares, novas compreensões sobre o mundo, de ter mais delicadeza, de olhar com mais ética para os assuntos e de tornar as coisas mais belas porque eu acho que isso faz a vida ter muito mais prazer, eu acho que isso vale muito à pena!

E: Excelente, muito obrigada! Eu só tenho a agradecer, suas colocações foram ótimas, nos levam à reflexão, parabéns pelo trabalho desenvolvido aqui... a gente percebe que é apaixonante, que você é apaixonado e é por essa paixão e esse comprometimento também que com certeza você conseguiu vencer muitos dos medos que você tinha e nós só nos constituímos como pessoas, como seres humanos e como profissionais no dia-a-dia mesmo...

D1: Enfrentando inclusive os medos, né?! Eu ainda tenho que vencer um medo, mas esse eu estou aos poucos vencendo, que é a questão de eu estar sozinho comigo mesmo, olha que interessante...

E: Você tem medo de ficar sozinho consigo mesmo?

D1: Eu tinha mais... só por exemplo, para você entender um pouco do meu contexto: nesses dias de copa, eu lembro assim, das outras copas eu sempre queria estar junto e torcendo, aquela coisa toda, e eu lembro muito lá da minha família, de como a gente se reunia, era aquela coisa de churrasco, dessa coisa que o brasileiro vive... Nessa copa eu fui a um dos jogos, que foi quando o México empatou com o Brasil que eu encontrei alguns amigos num bar, tá foi super divertido, foi super legal, mas todos os outros jogos eu assisti sozinho em casa e foi muito bom, foi muito legal... Então quer dizer, eu já estou caminhando para vencer esse medo, né?!

E: Excelente! Você gostaria de fazer mais alguma colocação?

D1: Eu gostaria de agradecer essa possibilidade, gostei muito!

ENTREVISTA 2

ESCOLA 2: Região Sul. Etapa de Atendimento: Fundamental I, nos 2 turnos, no total de 801 a 900 alunos.

ENTREVISTADA: Diretora, 48 anos, casada. Especialização em Direito Educacional e Gestão Escolar, Graduação em Pedagogia.

E: Boa tarde diretora! Em primeiro lugar, muito obrigada por me receber, por aceitar nosso convite para a contribuição desta reflexão, deste estudo, desta nossa pesquisa. Então para início de conversa, fale um pouco sobre o seu cotidiano escolar, sobre a sua rotina aqui na escola.

D2: O meu cotidiano é bem calmo, a escola é muito boa. Eu tenho uma equipe gestora, minha vice-diretora e orientadora pedagógica muito presente comigo em todos os momentos necessários, sempre faço atendimento aos pais, aos alunos com o respaldo delas, nunca sozinha porque o medo entrou aí, às vezes você fala alguma coisa para o aluno e ele fala para a mãe de uma forma diferente do que você quis dizer, com uma conotação diferente, e eu aprendi isso ao longo do tempo, vem cobrança da mãe de como você falou, por que você falou aquilo para o aluno? Mesmo a família quando vem conversar comigo ou mesmo os funcionários, eu nunca faço o atendimento primeiro sem estar registrando, eu acho que o registro é um respaldo que a gente tem, eu aprendi isso "as duras penas", passando por vários medos, várias "saídas justas", aí eu acho que você está com um respaldo de ter uma pessoa junto com você. Com um registro feito você já está respaldado daquilo que você falou então esse medo a gente já conseguiu controlá-lo. Porque muitas vezes você atende um pai, ele está exaltado, quer resolução do problema dele, às vezes você não consegue resolver o problema desse pai, mas pelo menos uma atenção você dá. Mas o meu cotidiano é bem tranquilo. Eu chego aqui, a escola já está caminhando, a secretaria escolar agora está bem, eu tive muito medo com os relacionamentos, isso é muito complicado para a direção porque todas nós somos funcionárias públicas, então a gente tem que aprender a trabalhar juntas e às vezes é impossível mesmo, né?! Então eu acho também que relacionamento de funcionários causa medo na gente, causa essa angústia de não saber como fazer para que essa pessoa se dê bem com a outra..., relacionamento interpessoal é complicado. Mesmo que a gente converse, que a gente faça registro, que às vezes até mudar o ambiente, é complicadíssimo, porque essa parte de trabalhar o relacionamento, em uma comunidade grande é complicada. Aqui eu ainda tenho poucos problemas, apesar de eu ter setenta funcionários. Eu tive problemas na secretaria da escola, já senti medo, mas eu consegui vencer esses medos e resolver esses problemas, já mudou a equipe, já está funcionando a contento. Agora em relação à Secretaria da Educação, também tenho alguns medos, de não saber se a gente vai ter respaldo para resolver alguns problemas. Eu procuro resolver tudo aqui na escola, entendeu?! E é lógico que a minha supervisora é ótima, tudo que eu preciso dela, ela está presente, ela é presente, muito boa mesmo, mas eu e ela aqui, nós conversamos, aqui nós resolvemos e muito pouco a gente manda para a Secretaria da Educação. As vezes que eu precisei da Secretaria, eu não tive muito respaldo não, entendeu, então eu tenho medo de mandar as coisas pra lá, eu prefiro resolver aqui mesmo na escola.

E: Você falou que o seu cotidiano é tranquilo, que a escola é tranqüila, no entanto certamente alguns problemas você tem aqui dentro. Quais são os problemas predominantes presentes neste cotidiano escolar?

D2: Relacionamento interpessoal mesmo. Eu não tenho problemas com professores e alunos, mas tenho problemas interpessoais entre funcionários. Nem comigo são os problemas, são entre os funcionários mesmo. Aqui é uma escola bem tranquila no relacionamento entre alunos e professores, não recebo alunos aqui na minha sala, às vezes uma professora ou outra traz um aluno aqui na minha sala para eu conversar e quando

ocorre problema como aluno é de aluno com aluno, coisa básica que é resolvido rapidamente. Os problemas maiores foram esses de relacionamento entre funcionários.

E: Como você procura resolver os problemas quando eles ocorrem?

D2: Sempre conversando, registrando, envolvendo a supervisora quando é necessário, eu acho que esse envolvimento é muito importante, mesmo porque ela é bem presente. Eu sempre fui dessa opinião, mesmo quando era outra supervisora lá na outra escola onde eu fui diretora, onde eu tinha muitos problemas, aliás lá eu tive muito medo, lá eu sofria angústia mesmo, era angustiante a situação, porque lá eu não tinha confiança na equipe docente, eu estava em estágio probatório e eles tentaram me tirar de lá, mas eu tive muito respaldo da minha supervisora naquela época, de confiança e também tive respaldo da Secretaria da Educação, que naquela época era outra equipe que estava lá. Naquela época eu sofri muito, há três, quatro anos atrás. Foi por conta disso, quando você é nova no cargo e você está aprendendo, entre acertos e erros, você erra, você acerta, a tendência das pessoas é não te estender a mão, mas “atirar pedra” entendeu?! Então quando você erra, é difícil você encontrar quem te estenda a mão, quem fale “vamos junto por esse caminho que assim vai dar certo”, mas falam “você está errada”, “você está errada”, “você não faz nada direito” e aí é complicado isso, porque você está aprendendo entendeu, por isso eu tenho muito cuidado quando eu tenho pessoas em estágio probatório, quando eu tenho pessoas ao meu comando, porque eu sofri muito. Eu procuro olhar as pessoas que estão aprendendo, que elas têm sim o direito de errar para aprender, então eu procuro estender as mãos e não “atirar pedras”, porque é mais fácil você “atirar pedras” do que estender a mão. No começo é muito complicado, mas eu tive sim que me estendesse a mão, quem me ajudasse, tanto é que eu estou aqui, né?!

E: A minha pesquisa é sobre o medo. Você já falou um pouquinho sobre o medo, mas eu gostaria que você enfatizasse mais enquanto diretora de escola, quais são os seus medos?

D2: Eu acho que o medo de errar, porque quando você é muito perfeccionista, você tem medo de errar. E às vezes as pessoas erram e você tem que assumir o erro, não é isso? Lembro uma vez que eu fui a uma reunião e daí começaram a falar tudo aquilo que é atribuição do diretor e só aquela leitura das minhas atribuições, foi me causando uma angústia. Mas daí você vê que no dia-a-dia você tem sim todas aquelas responsabilidades, é inerente ao seu cargo, mas você vai levando aquilo de uma forma suave até, é claro que chega um momento que você pensa: “o que eu vou fazer agora?”, você tem que tomar uma decisão, uma solução para o problema que apareceu você fica angustiado, com medo até, mas você procura uma ajuda ou não, porque às vezes você não tem essa ajuda, você procura ser coerente na sua decisão, mas isso causa sim o medo. Eu acho que a pessoa que está esperando sua decisão também fica com medo, porque você sempre trabalha com pessoas, não é? E trabalhar com pessoas envolve sentimentos. Eu procuro ser muito coerente no meu dia-a-dia, não fazer uma coisa pra uma e não fazer pra outra, entendeu, isso também é complicado na vida de diretor de escola, porque você é bastante cobrada. Isso tudo traz medos...

E: De onde você acha que vem esses medos?

D2: Do seu dia-a-dia mesmo, da sua atribuição de diretora de escola. Hoje eu me sinto mais preparada. Já foram seis anos na caminhada, já passei bastantes medos, angústias, mas eu acho que você aprende. Hoje eu me sinto mais centrada, mais preparada, mas eu acho que vai sempre existir alguns medos. Os medos vão sempre existir, mas eu procuro resolver os problemas na medida do possível e eu acho que eu sou também bem calma, então eu procuro não me estressar muito diante dos problemas. Tem coisa que são “insolúveis”, não vai resolver, entendeu? Então você tem que encarar assim: “bom, não vou resolver então vamos ver como dá para conviver com isso”, não é verdade que tem coisa que é assim?

E: E esse medo que você falou de não querer errar, desde sempre existiu esse medo?

D2: Sim, mais antes do que agora. Agora eu acho que eu mais acerto do que erro. Mas no começo ele era um medo grande, depois ele foi ficando menorzinho com o passar do tempo, da experiência. Mas eu acho que a gente não pode ficar muito sossegada, eu acho que a gente tem que se cobrar né? Eu me cobro muito, é aquilo que eu falei pra você, mas eu tenho medo de eu não mais me cobrar porque daí a gente não cresce, a gente tem que crescer, porque eu tenho o medo de estagnar também, eu acho que é um medo também, o medo de não crescer, de ficar parada. Às vezes eu penso: “eu vou ficar aqui sossegada”, mas às vezes é até bom você ir para outra escola, para outra realidade, entendeu, pra que você não fique também parada. Eu acho que também ficar muito tempo no mesmo lugar, pode gerar uma estagnação do próprio ambiente escolar. É bom uma mudança de vez em quando, eu já estou pensando em mudar (risos). Embora eu tenha medo!

E: Medo de mudança, medo dos problemas?

D2: Medo do novo né? Porque aqui, quer queira, quer não, eu tenho o controle, entendeu? Está dentro da minha zona de conforto. Agora, eu vou para uma escola nova, terei novos desafios, vou ter que conquistar as pessoas e conquistar as pessoas é muito difícil. E aqui eu já tenho isso, eu já conquistei as pessoas. Gosto daqui e as pessoas pelo menos falam que gostam de mim também (risos), há reciprocidade.

E: De alguma forma os seus medos relacionados ao não errar, aos relacionamentos interpessoais, medo do desconhecido, medo das mudanças, afetaram a sua saúde física, emocional, familiar, particular, profissional?

D2: Eu diria que familiar não, tenho uma boa base sólida da minha família, do meu marido, meus filhos maravilhosos e eles estão sempre comigo, eu esteja bem ou eu não esteja muito bem. Eu procuro me cuidar na minha parte emocional...

E: De que maneira?

D2: Eu sou muito religiosa. Eu vou muito à igreja, eu oro bastante, quando eu não estou bem eu busco amigas para conversar, eu gosto muito de ri, eu gosto de ser uma pessoa *light*, eu não gosto de ser uma pessoa fechada. Eu acho que isso pra mim é muito bom, entendeu? Então a minha parte emocional eu me cuido assim, com a minha família, com o meu marido, procuro não levar muitos problemas pra casa, pois eu acho que a gente tem sim que dar uma separada, entendeu? Porque senão a gente acaba levando problema da escola pra casa, da casa pra escola, às vezes é difícil fazer essa separação, mas eu procuro fazer. Com o meu marido eu procuro não ficar falando muito de escola, claro que a gente acaba falando, mas não ser a base para a minha família a minha vida profissional, entendeu? A minha vida profissional é a minha vida profissional, aqui na escola eu estou cem por cento aqui e na minha casa eu procuro estar cem por cento lá... Tanto é que os meus filhos já são moços, tenho uma filha de 23 anos, casada, e um que fez 17 anos. Eu procuro ter essa saúde emocional. Eu acho importantíssimo ter esse distanciamento um pouco do trabalho, pra a gente ter essa saúde emocional. Acho que a gente poderia ter mais respaldo da prefeitura quanto a isso, acho que trabalhar seis horas pra mim, seria o essencial, pra eu ter mais tempo para eu fazer uma academia, ter mais qualidade de vida, porque isso eu sinto falta, entendeu? Porque oito horas trabalhadas dentro de uma diretoria de escola, são oito horas você tomando decisões, você querendo ou não... Não é isso? Você chega à escola, às vezes lá no estacionamento já vão falar pra mim do “vazamento da torneira da cozinha”, “entrou ladrão na escola”, entendeu? Domingo te ligam “ah o moço não veio trabalhar”. Ontem mesmo eu tinha contratado o moço para vir fazer o piso e ele não veio, eu tinha mandado o inspetor aqui e estava em casa, quando ele me ligou em pleno domingo às 9 horas da manhã pra me avisar, entendeu? Eu acho que isso não é saudável. Eu preciso de uma vida saudável, entendeu?! E aí você acaba não tendo uma vida saudável nesse sentido e não acho justo, porque a gente tem que ter uma vida saudável fora da escola. Não dá pra ficar vinte quatro horas pensando em escola, se preocupando com a escola e às vezes acontece isso. Também o fato de você não ter respaldo da Secretaria, você fica mais na escola, você não pode tirar seu banco de horas, eu acho isso errado também porque você fica mais na escola, hoje mesmo eu vou ficar na reunião do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e estou desde as 8h da manhã e vou ficar doze horas na escola, entendeu? Então isso não é saudável. Então a gente tem que tomar esse cuidado porque senão a gente fica doente mesmo, fisicamente. E têm algumas coisas que eu sei que fisicamente eu fiquei doente por causa da escola, por causa do trabalho incessante, resolução de problemas, então eu acho que a gente tem que parar um pouco. Se a Secretaria nos concedesse seis horas de trabalho, a gente teria uma vida mais saudável, teria tempo para ir à academia, teria tempo para cuidar da vida fora da escola, porque às vezes a gente trabalha as oito e mais um pouco ainda fora da escola.

E: Você como diretora de escola tem seis anos de experiência, mas como docente muito mais?

D2: Sim. Dez anos de docência e seis como diretora, são dezesseis anos de experiência nesse caminho da educação.

E: Você vê grande diferença com a escola de antes com a escola de hoje, dos problemas que a escola enfrentava lá no início de sua carreira e os problemas que a escola enfrenta hoje, como você vê isso, qual a sua percepção?

D2: Eu fui professora de pré-escola no início de minha carreira, depois eu fui professora do fundamental I e eu gostava muito de ser professora. Mas eu tinha muita vontade de ser diretora, olha que engraçado, sempre tive e eu não me arrependo não, embora tenha os medos maiores, os “fantasmas” maiores na direção de escola, eu não me arrependo não de ter passado no concurso, de ter feito, de ser diretora. Gostei muito de ser professora, eu acho que é importante para o diretor ter a visão de sala de aula, porque alguns professores sofrem hoje em dia com as crianças porque hoje todas as crianças estão dentro da escola, eu acho que isso é muita diferença em relação a nossa época como professora, das crianças especiais estarem na escola, aqui eu tenho muitas crianças com necessidades especiais: nos primeiros anos, nos segundos, nos terceiros, são muitas crianças com necessidades especiais. E em relação a isso as professoras hoje em dia são heroínas, elas cuidam das crianças e mais uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Na minha época, estava começando ainda com mais força a inclusão das crianças com necessidades especiais e eu acho também que a inclusão dessas crianças gera muito medo nessas professoras. Têm umas que levam bem isso, porque parece que é dom também que elas têm, porque elas também não têm muito respaldo, formação. Da minha época pra hoje eu acho que essa é a grande diferença na sala de aula, das crianças especiais que estão dentro da escola, claro que todas são especiais, mas nem todas têm as necessidades especiais. Acho que elas, assim como nós, mereciam ganhar bem mais do que ganham, porque nosso trabalho é árduo. E aqui é uma escola muito procurada por pais de crianças com necessidades especiais, uma escola acho que modelo, porque muita gente vem atrás de nossa escola com as crianças especiais. Então eu acho que as professoras sentem muito medo de como eu vou dar conta dessas crianças com necessidades especiais e também sobra tudo para o diretor, essa angústia e muitas professoras vêm conversar comigo, preocupadas em como fazer. Eu tenho aqui também a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora da sala de AEE é muito boa e dá um bom respaldo para as professoras, mas o Centro de Referência em Educação ficou numa expectativa né? Porque não atingiu nenhuma expectativa que a gente tinha a respeito de como melhorar isso para o professor que recebe crianças com necessidades especiais. Para eles mandar uma pessoa para ficar com a criança, é o que eles estão fazendo, mas isso não é uma ajuda, nem para o professor e muito menos para o aluno, entendeu?!

E: Como que você avaliaria essas questões que nós tratamos aqui sobre o medo e a função do diretor nas escolas atuais, contemporâneas?

D2: Eu costumo dizer que se você conhece a família, o pai e a mãe, você perdoa a criança, seja ela qual for, ou o problema que ela deu dentro da escola. Primeiro que o pai tem medo de ser chamado pela diretora da escola, eles já chegam “armados” dentro da escola. Às vezes você quer resolver um problema e eles vêm com tantos outros dentro da bagagem deles que é pesada. E quando um aluno tem um problema, o pai e a mãe, ou a família é desestruturada, pais separados ou a criança é cuidada pela avó, pois a mãe mora longe, o pai mora longe e aqui também tem crianças que a mãe está presa, entendeu? Não é porque aqui é a zona Sul que não tem esses problemas. Hoje mesmo eu recebi uma aluna, fiz a matrícula, a mãe está presa e a avó não tem a guarda, mas eu não vou deixar a aluna fora da escola por causa disso, não é verdade?! Tem que dar o respaldo para esse aluno. Então a gente tem muito disso. O pai não gosta de ser chamado na escola, de jeito nenhum. Mas aí cabe a nós não termos medo de enfrentar os problemas e falar: tenho que conversar com esse pai e ver o que dá para amenizar a vida dessa criança de alguma maneira, mas os problemas sociais eles não diminuiram, eles aumentaram. As diferenças assim... aqui a gente tem crianças que tem um nível social super bom e outras não. O *bullying* dentro da escola, a gente faz um trabalho legal sobre o *bullying* porque aqui tem muito, porque tem bastante gente que é de uma classe de nível bom, médio e tem também a criança carente, tem criança que vem do abrigo. O abrigo é aqui perto, então a gente tem que fazer esse trabalho, porque existe o *bullying* e às vezes até os pais falam para os filhos não terem amizade com determinadas crianças, porque não é do mesmo nível social, entendeu?! Então existe isso aqui nesta escola, assim como em outras escolas, são outros problemas e aqui é assim, então a gente tem que tomar bastante esse cuidado, entendeu?! Porque já chegou pai aqui falando: “eu não quero meu filho dentro da sala daquela criança”, e eu falei, mas por que pai? Porque eu conheço a mãe, conheço o pai e eu respondo que aqui é uma escola onde todas as crianças vão estar juntas, digo a ele: “você sabe da vida dela, mas a dos outros você não sabe, pode ser que seja até pior, não é verdade”? A gente sofre bastante isso aqui. No começo do ano isso “pipoca”. Mas a gente tem que ter sempre uma palavra né?! Depois acalma durante o ano e a gente até coloca para o pai: “sua filha tem que aprender a conviver com a diferença; na outra sala vai ter diferenças também, é importante pra ela” e assim agente consegue contornar a situação. Mas hoje a escola é catalisadora de problemas, não é?! Os pais querem vir resolver na escola. Aqui não é escola em tempo integral. Isso é muito bom. Porque eu acho que a escola em tempo integral deixa a criança muito cansada. Eu já fui diretora de escola em tempo integral e eu não sou muito a favor. Embora o governo saiba o que está fazendo, pois a maioria das escolas é em tempo integral. Eu não sou muito a favor não, porque é cansativo. Nós trabalhamos oito horas e ficamos cansadas, não é isso? Imagina o aluno oito horas dentro de uma escola? Mesmo sete horas como é hoje, é a mesma coisa, muito cansativo. Mas é assim, os pais querem que a escola seja uma escola de qualidade, cobram muito isso aqui e graças a Deus nossa escola é de qualidade. Cobram muito também é... veja como é, é uma classe média, mas que fica esperando do governo, fica esperando muito ajuda. Virá o material da prefeitura, mas eles ficam em cima: “não chegou ainda? Não chegou ainda?” Sendo que eles poderiam ter comprado o material básico para os filhos deles, um caderno, um lápis, uma borracha e ficam em cima, entendeu? Então eu acho que o governo também o federal está gerando pessoas assim que cobram, cobram e não sabem dar em troca e cada um tem que fazer a sua parte. A gente tem muito disso aqui ainda. Eles querem que venha o material, está certo. Chegou o material, a gente entrega, mas acabou o material, o que a mãe fazia antes? Comprava. Hoje em dia eles não compram, eles querem que a escola tenha para repor. Eu acho que isso está gerando um mal estar para as diretoras de escola porque a gente não tem de onde tirar e a gente não pode nem cobrar dos pais. Não é isso que a prefeitura fala que a gente não pode nem mandar um bilhetinho para os pais pedindo material? Só que eu acho que isso é um erro. Eu não sou a favor de “bolsas famílias” que tem aí a fora. Eu sou a favor de “ensinar a pescar o peixe”, porque nós temos uma geração que está crescendo aí sem perspectivas. Eu ganho bolsa família está bom... E aí? E para trabalhar? E essa mocidade que está crescendo aí? Daí a gente fica com medo né?! Porque a gente sai na rua, vê um menino e pensa: “meu Deus do céu, o que aquele menino vai fazer comigo”? Não é assim que agente fica? A insegurança que a gente tem... A gente não tem mais segurança! A minha casa tem cerca elétrica, tem câmera de segurança... Eu moro numa rua super calma, mas se eu vejo um carro parado na esquina, eu já fico dando volta, é medo que agente tem, não é verdade?! É uma insegurança brutal hoje em dia. Todo mundo migrando pra morar em condomínio, por quê? É medo! É muito medo!

E: Para nós finalizarmos então, como que você avalia essa questão do medo com a função do diretor escolar? É pertinente esse estudo, essa pesquisa, sobre o medo e a função do diretor escolar?

D2: Sim é muito pertinente. É como eu falei no começo, eu não fico pensando muito no medo, senão ele vira um fantasma, ele segue a gente por todo canto né?! Eu procuro resolver os problemas na medida em que eles aparecem, têm problemas que eles são mais difíceis de resolver, daí eu peço ajuda, pra não ficar com esse medo todo o tempo na cabeça. Todos os dias a gente enfrenta os medos e a gente tem que tomar cuidado pra isso não virar doenças psicológicas, não deixar contaminar a família, pra gente não ficar “a mercê” de remédios... Eu não tomo remédios. Aliás, eu tomo remédio para a pressão, que também já é um sintoma de stress né?! Minha pressão ficou alta quando eu estudava para fazer o concurso para a direção. Depois sempre tomei um remedinho para a pressão. E também o sobrepeso, porque a gente fica sentada aqui o tempo todo, não tem tempo para fazer uma caminhada... Mas o medo é inerente ao nosso cargo. É aquilo que eu falei pra você, todo dia a gente tem que enfrentar, pra não levar também coisas pra casa, medo pra casa, ficar pensando sobre o travesseiro, isso que eu não gosto, eu gosto de dormir, chegar a noite e dormir. Às vezes não é possível não é?

Às vezes a gente leva problemas pra casa e fica até de madrugada pensando em como eu vou resolver esses problemas. Já aconteceu muito, inúmeras vezes comigo desse problema, de a gente não querer fazer isso, mas acontece, de você ficar levando problemas pra casa e ficar pensando em como resolver esse problema.

E: Agradeço sua entrevista, com certeza contribuiu muito para as nossas reflexões e deixo aberto para você falar mais o que você quiser sobre isso...

D2: Eu acho que é isso mesmo não é Márcia?! A gente se conheceu quando nós éramos professoras, os nossos medos eram pequenininhos e a gente não sabia que enquanto gestoras eles se avolumariam. Porque também antes você cuidava da sua sala de aula, dos seus alunos, trabalhava quatro horas, você ia embora e acabavam-se problemas. Hoje eu respondo por uma escola com oitocentos e setenta alunos, tenho trinta e dois professores, setenta funcionários, é muita gente. Eu ainda gostaria de dizer que se a Secretaria da Educação enquanto um órgão que seria para nos dar respaldo maior... Porque tem coisas que a gente sofre por uma coisa que seria tão simples de resolver, no caso da manutenção da escola, por exemplo, na minha escola a manutenção ainda é mínima. Eu já vivi muito na outra escola, de chover dentro da unidade e a Secretaria não tomar providências. Eu acho que se a gente tivesse mais respaldo da Secretaria da Educação a gente teria menos medo, entendeu, porque a gente que resolver os problemas com as nossas forças. Isso me causa muita angústia, causa até revolta às vezes e não é bom você se sentir revoltada, porque você não sente que tem o respaldo de quem deveria lhe dar esse respaldo, que teria que estar fazendo essa função. E não é só isso também. Tem a parte pedagógica, que eles deixam muito a desejar, entendeu? Então a gente fica lutando com as forças que a gente tem só que eles cobram da gente e eu não gosto de ser cobrada. Então se eles cobram da gente, eles têm que dar esse respaldo, porque a gente está aqui, trabalhando todos os dias. Querem melhoria na qualidade da educação, tem que dar esse respaldo de forma quantitativa e também de qualidade. Eu ainda não senti um trabalho de qualidade dessa gestão, entendeu?! A qualidade do trabalho deles... Eles vivem cobrando a gente. Eles chamaram a gente pra falar do nosso Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)... O meu caiu um décimo e eles me chamaram! E a minha escola está ainda entre as oito melhores de Sorocaba! Tudo bem chamar pra gente conversar, o que a gente pode melhorar, mas isso tem que ser com uma ajuda deles também, né?! Eles têm que pensar como podem ajudar as escolas e as escolas que caíram? Imagine se a minha tivesse caído? Eu ia ficar louca de ser chamada! Entendeu? Porque eu não tenho esse respaldo. Isso também causa angústia. Não é medo, às vezes é revolta, é raiva. Às vezes é medo... a gente fala demais... Isso me causa medo. Às vezes a gente tem que ficar até de boca fechada, porque se você fala alguma coisa, depois vão falar de você para o Secretário, entendeu?! Isso me causa medo. Não é isso? É complicado! Eu não gosto nem de ir muito às reuniões, eu tenho visto isso nas minhas amigas. É meio que tácito assim das diretoras, mandarem as vices, a orientadora, entendeu? E não estar participando, por medo. Medo de você falar alguma coisa... na hora "seu sangue não é de barata" sobe, e daí você fala alguma coisa e fica taxada. E daí quem poderá te defender, entendeu? Então a gente vive sim os medos, eu tenho sentido que a gente está meio assim... apertada, entendeu?! Todas nós diretoras de escola não estamos querendo falar muito, porque a gente sente que não adianta nada falar, se a gente fala a gente fica marcada e a gente não está aí pra isso, entendeu?! Não é isso que a gente quer. A gente quer o melhor pra escola, para os nossos alunos, o melhor pra nossa comunidade. Eu acho que o meu pensamento é o pensamento de todas as diretoras. Eu não vejo uma diretora que vá falar por falar sobre um problema... E tem umas que tem muito mais problemas, por exemplo, no caso das creches de não ter vagas e ter que colocar alunos, porque o juiz mandou tem que fazer. E não tem respaldo da Secretaria. Eu tive esse problema aqui. Então assim, eu acho que a gente tem esses medos sim, eles estão latentes aí, "borbulhando"... Eu acho que a gente fica quietinha na comunidade e comodidade também da gente, resolve os problemas, mas existem esses medos aí nos apertando, entendeu?! Então a gente pensa assim... "eu vou à reunião?" "Ah... eu acho que eu não vou", senão eu vou ficar muito irritada com a pessoa lá na frente, porque falar aquilo é fácil, fazer é difícil. Não conhece a minha comunidade, não conhece o meu trabalho, nunca veio visitar minha escola e quer falar pra mim alguma coisa? Então é melhor eu ficar por aqui mesmo e mandar alguma pessoa mais calma que eu para eu não sofrer sanções. Acabei falando demais, mas agradeço a oportunidade.

ENTREVISTA 3

ESCOLA 3: Região Leste. Etapa de Atendimento: Fundamental I, nos 2 turnos, no total de 201 a 300 alunos.

ENTREVISTADA: Diretora, 50 anos, divorciada. Especialização em Psicopedagogia e em Gestão Escolar, Graduação em Pedagogia.

E: Boa tarde diretora! Desde já eu agradeço a gentileza de ter aceitado a contribuição para a nossa pesquisa. Nossa pesquisa é sobre gestão e os medos no cotidiano escolar. Estamos aqui dentro da escola e para começar, gostaríamos que você falasse um pouco sobre o seu cotidiano escolar, sobre a sua rotina como diretora de escola.

D3: Em primeiro lugar agradeço por poder estar contribuindo com você. A minha rotina, nem sei se posso chamar de rotina, embora aqui seja uma escola muito pequena, por incrível que pareça cada dia é um dia diferente do outro. Hoje de manhã até fiz uma coisa que normalmente não faço que é ficar no portão. Conversei com uma mãe, vi as crianças entrarem, entrei e fui dando bom dia oficialmente para cada professora que eu ainda não tinha visto, fui até a cozinha como sempre faço e dei bom dia para o pessoal. Daí entro para a minha

sala, vejo se tem algum *e-mail*, alguma coisa que eu deixei do dia anterior para eu resgatar e fazer o mais rápido possível sempre levando em conta as prioridades e logo sou “despejada” da minha sala porque vem a faxineira para limpar ali naquele horário e daí a gente sai dar uma volta, às vezes tomo café junto, eu gosto muito de tomar café com o pessoal. Agora no recesso a gente desenvolveu esse costume. Todo mundo chegava, trazia alguma coisa, fazíamos uma mesa, tomávamos o café juntos. E agora com o retorno das aulas, a gente não tem espaço específico para isso e nem todo mundo pode deixar suas atividades para tomar café junto, né?! E eu acho que isso ajuda muito porque aproxima as pessoas não é? Aí eu retorno para a minha sala, dou continuidade às coisas que nós temos que fazer burocráticas, troco ideia com a orientadora, com a vice, as duas ficam na mesma sala, isso já é até por falta de espaço físico aqui, já é natural aqui, mas em outras escolas que eu tinha condição de ter uma sala só pra mim, um banheiro só pra mim, eu nunca quis. Eu sempre usei essa sala para outras coisas, para receber um pai, pra orientadora, enfim eu sempre quis e gostei de ter a vice junto comigo e a orientadora pedagógica, por quê? Quando você vai falar alguma coisa é importante que você combine, seja com a orientadora ou com a vice, as três juntas, pra que haja um alinhamento, para que cada uma saiba o que a outra está fazendo, o que a outra está falando, como quando estamos respondendo aos pais, aos funcionários, então eu acho muito “legal” as três ficarem na mesma sala.

E: Você falou dessa parte administrativa, de atividades burocráticas. Os processos administrativos, ou seja, essa parte mais burocrática toma um tempo maior seu do que os processos pedagógicos?

D3: Sem dúvida. Existem questões burocráticas que são assim irritantes inclusive, porque você gosta inclusive de cuidar de outras coisas e não consegue. Então por exemplo, aqui nesta escola eu cheguei em abril, ou seja, três meses que eu estou aqui, nesta unidade escolar. Eu tenho vinte oito anos de prefeitura, oito anos como professora de educação infantil, dez anos como supervisora e gestora de desenvolvimento educacional e os outros dez anos como diretora de escola. Então nesta unidade eu tenho três meses e eu vim com uma proposta de fazer uma gestão participativa. Eu já tinha atuado em duas escolas anteriormente que eu havia construído com a comunidade toda, tinha os pais também fazendo parte, comissões. Então tinha comissões para tratar de determinadas coisas, para que todo mundo pudesse olhar a escola de uma forma que se pensasse no que esse ambiente pode melhorar, onde todos tivessem olhos para isso e que se sentissem ouvidos, que eles pudessem colaborar de alguma forma com a gestão. Pra mim isso é muito gostoso e eu acho que os resultados são mais rápidos, são melhores e a satisfação também. Então eu trouxe pra cá essa proposta e as meninas (vice-diretora e orientadora) aceitaram e nessa última reunião de equipe a gente propôs. Formamos grupo de trabalho para cuidar de estrutura física e eu procurei nesses três meses que eu tive contato com esse pessoal, ver quem que tinha algumas habilidades relacionadas ao tema do grupo de trabalho. E então algumas colocações que as pessoas faziam eu pensava: “nossa essa pessoa ela é observadora, ela está atenta a determinada coisa”, a habilidade ficava meio clara e aí eu a convidei, justifiquei e lembrei algumas situações... Eu entrei numa sala logo no começo do ano pra conversar sobre algum aluno e aí a professora falou: “Você pode consertar a cortina da minha sala...” aí eu falei, “nossa eu não tinha visto ainda a cortina” porque fazia menos tempo que eu estava ainda nessa escola e os meus olhos não estavam focados ainda para essa questão da estética, estavam primeiro focados na questão da burocracia, das obrigações de entrega de documentos, datas e tudo mais. E aí eu falei: “nossa eu não percebi” e agora depois de um tempo que eu dominei mais ou menos essas questões burocráticas, porque eu fiquei dez anos afastados da direção, atuando como gestora de desenvolvimento educacional, a gente fica um pouco insegura, a gente fica achando que não vai conseguir. Mas eu descobri que administrar escola é como “andar de bicicleta”, você não esquece é só você começar que você toma o jeito de novo. E aí nós propusemos um grupo que cuida da estrutura física, um grupo que vai cuidar de eventos e comunidade, porque há uma relação entre os dois, um grupo que vai cuidar de projetos pedagógicos, grêmio e protagonismo e um grupo que vai cuidar do horário intermediário que nós temos que é entre a saída dos alunos da manhã e a entrada dos alunos da tarde, porque há uma extensão desse horário e essas crianças têm às vezes fanfarra, ou recuperação paralela, ou balizas que também fazem ensaio nesse momento. Então a proposta é desenvolver alguma coisa, porque assim, eles começavam a correr pela escola enquanto a professora da recuperação não chegava, comiam correndo e se você não tratar meio que precavendo vão ter problemas que vão te dar mais dor de cabeça. Na verdade quando eu cheguei aqui eu percebi isso tudo, porque quando você almoça também naquele ambiente, você via alguns alunos sentados e outros correndo, não dá né?! É uma coisa que perturba todo mundo e depois eles iam para uma recuperação, com um “volume” acelerado. Aí a gente propôs isso e mais algumas coisas como, por exemplo, um vídeo logo depois que eles almoçassem para que eles ficassem mais calmos para irem pra recuperação paralela. Isso foi uma proposta que eu fiz daí nós criamos o grupo que além do vídeo vai pensar outras propostas para todas essas situações. Porque a fanfarra tem um horário, a recuperação paralela tem outra e a baliza é o mesmo horário da fanfarra e junto com esse grupo que vai cuidar desse horário do intervalo, da recuperação paralela e da fanfarra, está também o grupo que dentro do intervalo, vai cuidar da questão do *self service*, que a gente quer retomar, que a gente acha que a educação com relação ao que comer, ao experimentar de tudo, à quantidade que pega, ao não desperdiçar, é nesse momento do *self service*. É uma coisa que não é uma coisa muito simples de implantar, dá trabalho, faz sujeira, tem que ter paciência, mas é uma coisa que vale a pena depois que eles pegam o jeito, eu já tive experiência com isso em outra escola e aí o grupo aceitou bem. E no intervalo o que mais pode ter? Já resgatamos a mesa do pingue-pongue, tivemos agora a autorização para continuarmos com as aulas de educação física. Um grupo pode ficar com uma inspetora jogando bola, outro grupo pode ficar jogando pingue-pongue e outros jogos durante esse período de intervalo depois que eles comem, porque tem aluno que não come na escola, ele já sai direto pra brincar e tem os que comem e depois saem brincar vinte minutos de intervalo. Têm as que comem em cinco minutos e sai, têm os que comem em pé andando, aí outro vai e bate e acaba até fazendo sujeira no pátio, ou

machucando, sujando a roupa do outro, enfim, são algumas propostas. Eram na verdade seis grupos, mas nós não temos pessoas suficientes a compor e como a gente queria tratar disso na reunião de equipe, eu fiz um “enxugamento” e transformamos em quatro grupos.

E: E a proposta desses grupos de trabalho então foi, além de subsidiar a equipe gestora na organização do cotidiano escolar, auxiliar na gestão, foi pensando em resolver alguns problemas que vocês detectaram que já existem e prevenir outros?

D3: Isso foi nesse sentido e aí evitar um trabalho extra que pode ser evitado, uma preocupação extra que pode ser evitada. E foi pesquisando sobre *self service* que eu descobri um livro bastante interessante que se chama “O que revela o espaço escolar” que trata a escola como um todo e quando eu achei a questão do *self service* eu pensei “nossa que legal isso aqui” e aí eu fui ver o começo do livro e me lembrou o trabalho que eu fazia na primeira escola que eu fui diretora. Esse livro tem uma crônica normalmente refletindo, como é uma sala de aula, tem a história do corredor, porque o corredor não existia antigamente. As casas tinham os cômodos todos interligados e com o tempo puseram corredor para que as pessoas não fossem incomodadas durante o trânsito umas das outras. Então o corredor ele também é parte da escola e o que tem nesse corredor? Tem material inservível que na verdade vira um depósito, as paredes riscadas, enfim tem sempre uma foto do antes e do depois, um corredor com problemas e um corredor ideal, eu adoro isso, ver o antes e o depois, a transformação. E aí dividi partes desse livro, tem o roteiro do que observar com relação ao corredor e tem um questionário para pais, alunos, professores e funcionários responderem sobre cada local da escola. Então é um negócio que ajuda muito na gestão. Você ouvir as expectativas dos pais, você ouvir as expectativas dos alunos, funcionários e professores. E casado com isso, a gente misturou também uma proposta do Sistema de Gestão Integrado (SGI) que a gente teve treinamento pela prefeitura sobre a formação de grupos de trabalho e cada grupo de trabalho tem que montar o seu plano de ação em cima das observações que foram feitas. Então considerando que a nossa escola está para ser ampliada, vai ser construído um espaço novo, vai ser reformado esse espaço antigo, a gente não quer planejar nada em termos de construção, mas de conservação, manutenção e melhoria desse espaço que já existe.

E: E entre os problemas que certamente você tem dentro de uma rotina de escola, no cotidiano escolar como um todo, que tem diversos problemas, fale sobre alguns que você tem aqui.

D3: Pensando nessa questão de organizar, se você vai pensar “não, isso aqui a gente tem que resolver” é porque aquilo está te incomodando. Se está te incomodando ele é um problema. Então, por exemplo, eu vi a criança correndo, às vezes eles escapavam, davam uma volta na escola, ficavam sozinhos, porque eu tenho duas inspetoras, às vezes uma está em horário de almoço, no horário intermediário, e aí o que acontece? Acidente com crianças, crianças ficavam se machucando, ou aprontam, enfim eles estão numa fase de curiosidade, ou resolvem entrar todos nos banheiros, ou resolve ver uma revista, determinada revista que trouxe de casa, eu já tive essa situação e daí o pai fala: “Olha o fulaninho trouxe uma revista e mostrou para o meu filho”... Mas que hora? Então por isso a gente quer deixá-los ocupados teoricamente, não ocupados no sentido de sobrecarregar, mas ocupados também no sentido de ter um lazer, de ter uma calma, de ter uma pausa entre uma atividade e outra que te ajuda nesse sentido de evitar reclamações e evitar acidentes que possam trazer até um problema maior para você. Mais problemas que eu enfrento na escola... Um problema é sempre um problema e sempre tem uma mãe ou outra na comunidade, ou um funcionário que atua digamos como “uma ovelha negra”. E aí você tem que ficar atenta. Você chega num lugar, eu estou aqui há três meses... Mas você chega num lugar que você não tem nem um mês e se depara com algumas questões assim que você percebe que tem alguma coisa que não está “legal”, o relacionamento... Por exemplo, eu cheguei aqui eu tinha três merendeiras na cozinha e eu percebia muito a liderança de uma sobre todas as outras. Mas não era uma liderança positiva, era uma liderança negativa. Era uma liderança no sentido que se a gente pedia pra fazer qualquer coisa, ela falava: “nós vamos ver” e levava as outras juntas, inclusive de cuidado e de postura mesmo de não controlar exatamente da forma como deveria acontecer os alimentos que chegam, os gêneros que chegam e eu tive alguns problemas razoavelmente sérios que eu não tinha como provar, mas que haviam alguns vestígios de alguma coisa que não estava indo bem e aí eu chamei os responsáveis por elas, as terceirizadas. E aí é uma situação bem difícil você chegar na escola recentemente, só que é assim, eu acho que os anos de prefeitura e de direção que eu tenho e até a experiência de quando houve a terceirização da merenda que foi uma coisa bem sofrida pra todo mundo, a gente não deixou a terceirizada tomar conta completamente, não. Havia uma terceirizada, mas havia uma fiscalização por parte da prefeitura que era nós que fazíamos ou um funcionário da confiança da gente. Então chegar numa escola, perceber algumas coisas, perceber que não havia controle e que havia funcionário que estava se aproveitando da situação, funcionário que não é funcionário da prefeitura, mas é terceirizado e ter que tomar uma atitude, não foi muito fácil não, foi “barra”. É tenso, super tensa uma situação dessa. E eu ainda vindo de um auxílio doença por síndrome do pânico, eu falei “meu Deus, que coisa, que prova que eu vou ter que fazer”. Não só essa. Tenho feito várias “provas” e tenho passado bem, graças a Deus. Então essa questão de funcionário, mães que nem sempre trabalham junto com a escola, então, por exemplo, se a gente percebe que tem alguma coisa com relação a uma criança, vamos dizer assim, uma forma de agir agressiva, que responde a professora, criança de seis anos de idade falar coisas que você não imagina que saia da boca dela, você chama a mãe pra conversar. Atitudes, por exemplo, de prender o amiguinho no banheiro e apagar a luz, criança de seis anos fazendo isso e a mãe dizer que é normal, que outras crianças fazem isso também e como se a gente tivesse “pegando no pé” do aluno, né?! Então, você vê como que estão

as famílias... Não todas. Nós temos famílias aqui que são super presentes, que agradecem quando a gente percebe alguma coisa que não está muito normal e aí pede para observar também, está junto com a gente pra cuidar. Mas têm famílias que infelizmente, nem pai, nem mãe concordam e dizem que é assim mesmo, isso também é um problema. Então existem problemas com a comunidade nesse sentido, existem alguns problemas com funcionários, existem problemas com alunos, não só alunos que se machucam, mas alunos que de repente tem alguns comportamentos que não são aceitáveis que geram reclamações para outros pais, enfim, existe o problema de acidentes, graças a deus aqui o número não é grande, até porque a escola não tem um espaço grande pra eles correrem, mas ainda assim existe. Não adianta, você tem que ter olhos pra tudo! O diretor não pode ficar só na questão burocrática, na questão administrativa. Ele tem que olhar o todo, cada setor. Assim como, quando os resultados são bons também, considerar que cada setor teve ali a sua contribuição para que os resultados bons acontecessem de verdade.

E: Você citou vários tipos de problemas: problemas administrativos, problemas com a comunidade, problemas de relacionamento interpessoal...

D3: Nossa muito. Problemas de competição às vezes, entre um funcionário e outro, às vezes até de ciúme. Eu já tive em outra escola funcionários questionando que eu me dava melhor com uma funcionária do que com as demais e às vezes existem questões de afinidade com qualquer pessoa. Não é porque eu gosto. Muitas vezes você pede pra que as pessoas façam determinadas coisas porque elas têm essa habilidade ou elas se colocam de maneira pronta, tem sempre aquele que está disposto a fazer mais do que o seu trabalho e tem aqueles que não, “não sou pago pra isso”.

E: Entre todos esses problemas que você citou, qual se destaca mais pra você? Em complexidade?

D3: Eu tenho muito medo de crianças se machucarem. Talvez eu tenha tido alguma situação passada como histórico que deu início a isso, que justificou isso e eu fico muito preocupada, tanto é que eu falo: “Olhe, a criança se machucou, bateu, como é que foi esse tombo?”, porque às vezes aparentemente não é nada, mas bate barriga, bate baço... Já tive como supervisora que atender uma escola que a criança caiu de determinado lugar bateu a barriga, não tinha corte, não tinha sangue, não tinha mancha vermelha, não tinha nada, mas reclamava de dor na barriga e ele precisou fazer uma cirurgia urgente, tirou o baço e se não tivesse socorrido a tempo, teria morrido. Então é uma coisa que traumatiza e eu nem era diretora, era supervisora. E a diretora na época pediu que a vó viesse buscar a criança, foram andando a pé embora, a criança com dor... Às vezes você fica com uma espécie de neurose, neurótica com as coisas, traumatiza de um jeito que você tem medo que aconteça.

E: Você falou em medo e nossa pesquisa é exatamente sobre o medo. Então como diretora de escola, além do medo dos acidentes, você tem mais medos?

D3: Medo de acidentes, outra coisa que eu sei também quanto à origem é “armação”, digamos assim, uma situação armada porque alguém está descontente com alguma coisa. Eu já fui vítima disso. Logo que eu entrei na direção por concurso eu fiquei dois anos trabalhando na Secretaria da Educação como prêmio que eu tinha sido bem classificada, tinha passado em primeiro lugar e o secretário da época falou “vou premiar” me deu um cargo de chefia lá e eu aceitei. Saí de uma sala que eu cuidava de trinta e poucos alunos e fui enfrentar uma prefeitura que atendia município, atendia tudo, né?! Eu já tinha oito anos como professora e fiz concurso de acesso para diretor. E aí trabalhei dois anos na Secretaria da Educação numa chefia de apoio pedagógico. Depois de dois anos trocou o governo, daí eu voltei e assumi como diretora, o prefeito novo assumiu e fez algumas modificações que deixaram a comunidade preocupada. Mas por questões políticas que a gente veio descobrir depois, teve uma questão na minha escola, de uma pessoa que era merendeira no caso, faltava pouco tempo para ela se efetivar, ela estava em estágio probatório e com a decisão de terceirização da merenda que o prefeito tomou, esses funcionários saíram. Foram afastados dentro da própria escola, mas em outras atividades. Ficaram como auxiliar de alguma forma da escola. Isso revoltou muito, porque elas se viam (como elas eram merendeiras), num *status* melhor do que uma servente que limpava salas. Enfim, ela não encarou bem. Eu vim depois com o tempo descobrir, porque sempre chega alguém para lhe contar quem foi que... E ela mobilizou algumas mães e chamou o Diário de Sorocaba, que é um jornal aqui da cidade, e quando eu estava com a porta da diretoria fechada, porque eu tinha oito turmas de manhã e oito à tarde de pré-escola, tinha por período trezentos e poucos alunos entre quatro e seis anos, então era aquele barulho que tinha mesmo na escola e como era uma escola com dezesseis turmas, estava tendo inscrição para professor eventual e “todo mundo” queria se inscrever na minha escola, então tinha fila, e como as crianças estavam no intervalo eu mantinha a porta fechada para poder fazer a inscrição das eventuais senão você não conseguia ouvir não é?! Numa dessas que uma saiu para outra entrar para fazer inscrição eu vi um *flash* de máquina e disse: “nossa quem é que está tirando fotografia?” Daí o meu porteiro, uma pessoa muito simples, muito sem maldade, falou: “tem uma equipe do jornal aí e eles estão fotografando”... Eu quase surtei na hora! Falei: “jornal? O que o jornal está fazendo aqui? Por que você deixou entrar o jornal sem me avisar?” Eu fiquei muito brava com o porteiro. Tinha dois meses que eu estava na escola. Só que o primeiro mês era janeiro, de férias, estava no terceiro mês, comecinho de março e nós estávamos na fase de adaptação, merenda terceirizada, funcionárias de empresa que não sabia a dinâmica de uma escola, funcionários descontentes que tinham sido afastados da cozinha na mesma escola, no mesmo ambiente, tinham “rivals” digamos assim dentro da cozinha que era o espaço que elas ocupavam antes, você imagina... Aí o repórter veio e falou assim: “nós recebemos uma denúncia de que você estava convocando um responsável por aluno para ajudar na merenda da escola porque senão a criança não ia comer a merenda”. Aí a primeira resposta que eu tive imediata, que eu achei um absurdo e ridículo a denúncia até pra ser

apurada por um jornal, porque um jornal já deveria até perceber, eu falei pra eles: “Então vocês vão até a cozinha e vê se cabem trezentos pais dentro daquela cozinha, porque eu tenho trezentos alunos de manhã e trezentos alunos à tarde, então vocês vejam se eu consigo colocar trezentos pais dentro da cozinha no período da manhã e trezentos pais no período da tarde dentro da cozinha pra poder fazer a comida e se isso é viável, se eu conseguiria e se eu realmente teria falado isso”? Daí eu disse que o que estava acontecendo é que eu estava montando o conselho de escola e eu sempre tive sim esse sonho de trazer a comunidade junto da escola, de ter uma gestão participativa, de trazer também a comunidade. Não trouxe agora nessa reunião desta escola porque, como eu estou há três meses aqui na escola, eu sei que trazer a comunidade para dentro de reunião interna pode gerar certa insegurança dos professores. Então, mesmo sendo mães eleitas da Associação de Pais e Mestres (APM), mães colaboradoras, nós achamos que esse não era o momento. Mas eu quero preparar a equipe para que nas próximas reuniões, que a gente só tem duas de equipe por ano, mas nas reuniões de avaliação, que a gente chame essas mães e não tenhamos medo de tratar das questões que devam ser tratadas. E aí eu queria realmente montar um grupo com as mães, então eu tinha mães lá, porque as crianças estavam na semana de adaptação, as crianças entrevam as treze e iam embora às quinze horas. Algumas mães moravam longe e perguntavam: “a gente não pode esperar na escola”? Eu respondia: “pode, você quer ajudar?” Então elas ficavam ajudando com os materiais, ajudaram a limpar as mesas de lanche, até a servir e tirar os pratos das crianças e levar para a cozinha, eu tinha as mães ajudando e achava a coisa mais deliciosa do mundo, os professores ficavam meio incomodados... Então assim eu já enfrentei várias questões que na virada, no final, todo mundo compreendeu. E eu acabei saindo na primeira página do jornal, não eu, mas uma foto das crianças comendo, com toalhas novas na mesa inclusive, felizes e ainda a reportagem falava assim: “todos estavam felizes porque as mães estavam na escola”, mas acabaram comigo como diretora. A partir desse dia, eu tinha um hábito que era novo naquele ano que era antes de ir para a escola fazer um exercício físico dentro da minha casa, onde eu tinha um cômodo lá preparado com bicicleta ergométrica, esteira, enfim, ligava no jornal, já ia ouvindo as notícias e eu tinha desenvolvido esse hábito, dava à hora de tomar banho eu ia e oito horas eu estava na escola, às crianças entravam dez para as oito e oito horas era meu horário. Os funcionários as recebiam normalmente. E às vezes eu chegava antes também. E depois disso eu fiquei super traumatizada. Eu nunca mais consegui ligar a TV, fazer os exercícios físicos. Eu já levantava, já tomava banho, já ficava pronta, mas eu só ia pra escola depois que eu fazia um telefonema pra lá e pra perguntar se estava tudo bem, se as crianças já tinham entrado se estava tranquilo, daí eu descia porque era perto, chegava às oito horas e tal, mas eu tinha que checar antes. Eu fiquei agindo assim por algum tempo.

E: Você falou de medos de acidentes com as crianças, desse medo relacionado com a comunidade interna e externa e do relacionamento interpessoal, mas você está falando de antes (da escola anterior) e agora atualmente, quais são os medos relacionados a este cotidiano escolar atual?

D3: Alguns também estão relacionados a isto. A gente percebe que as pessoas são diferentes, não é uma descoberta minha isso é óbvio e cada um reage de uma forma de acordo com o jeito que você fala. As pessoas também têm jeito de falar diferente, então quando eu vim pra cá, eu conheci a Gi e a gente se deu muito bem, a Gi é a vice-diretora e também me dei muito bem com a orientadora pedagógica, tanto é que a sensação que a gente tem é que a gente está junto há muito tempo, a equipe gestora se dá muito bem. Algumas coisas até pelo olhar, uma olha para a outra, a outra já percebe que tem alguma coisa, enfim, e a Gi tem um jeito de agir, de falar e eu tenho um outro jeito né?! E algumas pessoas já estão comparando isso e chegam pra mim e dizem: “não, mas a gente queria falar com a Gi...” e a Gi realmente é ótima, é excelente, um doce de pessoa, mas ela é um pouco... digamos assim, mais sincera, mais objetiva, mais direta. Eu já dou um pouquinho de volta pra falar uma coisa que é difícil, mas falar de uma maneira (mais leve)... pelo menos algumas vezes. Se as coisas perduram, daí às vezes eu chego a perder a paciência, daí as pessoas até estranham e eu falo pra ela que eu normalmente tenho uma paciência né?! Só que a hora que eu acho que eu já dei todas as chances eu posso também ter uma reação de repente diferente do que eu tenho normalmente. Eu acho que também as coisas têm limite. A paciência também e tudo mais. Então sim tem com aluno, com professor não tive, mas com inspetoras sim. Tenho duas que são totalmente opostas, as duas são excelentes, mas, em termos de agir, uma é mais dura, a outra é mais sentida de acordo com o jeito que você fala. No pessoal da cozinha também tem a turma do sim e a turma do não. Então eu troquei essa merendeira terceirizada por outra que também não é muito do sim, mas pelo menos também não é de fazer nenhuma “traquinagem”, pelo menos até agora, porque a saída da outra, me levou para uma conversa com a equipe, e eu cheguei falando assim (chamei os superiores delas, da terceirizada): “olha, eu percebi algumas coisas, e eu acho que vocês precisam saber que existiam algumas coisas que não estavam bem, que nós tivemos que tomar providências. Então, se vocês sabem de alguma coisa que aconteceu e vocês sabem que aquilo é errado, então não façam de novo, porque a gente está esperta e nós estamos aqui para trabalhar pelas crianças e não para fazer coisa errada”. Enfim, foi uma conversa meio básica!

E: E você acha que esses medos que teve diversas origens, como você já colocou algumas que estão relacionadas a acidentes de trabalho, a relacionamento interpessoal, a relacionamento com a comunidade, a processos administrativos, a atividades conexas ao cargo, esses medos de alguma maneira afetaram sua saúde física, emocional, a sua família, a sua vida particular, ou a sua vida profissional?

D3: Foi como o que eu te falei, o que mais marcou foi quando eu escolhi aquela escola em 1997 eu tinha sido a primeira colocada. Eu me lembro que eu fui ver várias escolas e quando eu cheguei à frente dessa escola eu senti uma coisa dentro de mim de vontade de escolher aquela escola e o pessoal falava: “você é louca, você

ficou em primeiro lugar e vai escolher a pior escola, a escola que a última colocada iria pegar e você vai pegar por primeiro?” Quer dizer, o pessoal vai ficar até feliz porque ia ficar uma “bomba” a menos, que era como as pessoas falavam dessa escola. Mas eu sentia, sabe quando você está apaixonada por alguma coisa e ela era perto da minha casa, ainda por cima, né?! Então eu falei: “não, eu vou!” E aí eu me senti traída com tudo o que aconteceu, por isso que eu me senti como se eu tivesse sido traída. Eu tive que trabalhar isso comigo mesma, em terapia e tudo mais, porque eu estava me sentindo traída, mas a comunidade me conhecia, então na verdade eles estavam fazendo alguma coisa para alguém que eles não conheciam, então na visão deles eles não estavam traindo ninguém, né?! Porque eles não tinham um relacionamento comigo ainda. E eu me lembrei de uma coisa que a minha mãe falou pra mim quando eu tinha sete anos de idade. Ela falou que eu fui parar no fim da fila, quando eu acabei rindo de uma “aprontação” de outras crianças e a professora me colocou no fim da fila, e eu sempre ficava no início, então quando a minha viu que eu não estava no começo da fila ela logo percebeu que havia acontecido alguma coisa. E quando eu cheguei a encontrar com ela quando ela foi me buscar na saída da escola eu disse chorando: “eu não quero mais voltar pra essa escola! A professora me colocou no fim da fila!”. Ela virou pra mim e falou: “você vai voltar pra essa escola e você vai provar quem você é!”. Aquilo foi muito bom naquela hora, eu acho que foi bom pra minha vida, só que foi muito sofrível porque parece que o tempo todo onde eu estava eu tinha que provar quem eu era. Mas nessa situação (da escola) eu também pensei e lembrei-me dessa situação com a minha mãe, e falei: “eu vou provar quem eu sou!”. Eu vim aqui apaixonada, era uma coisa que eu não entendia, parece que eu tinha uma missão lá, alguma coisa assim... E depois mais ou menos depois de um ano, a comunidade já estava gostando de mim, colaborando e tudo o mais...

E: Isso já faz dezessete anos quando então você teve que provar quem você era, quando te fez remeter àquele período da sua infância... E hoje que se passaram dezessete anos e estamos em 2014?

D3: No tempo em que eu fiquei na prefeitura, eu tive nove anos muito felizes, primeiro como supervisora e depois como gestora de desenvolvimento educacional, na verdade acho que mais ou menos cinco anos como supervisora e cinco anos depois como gestora. Foram anos que ampliaram meus horizontes, eu ampliei a minha rede de relações, cuidava de empreendedorismo, cuidava de programas pra jovens relacionados à profissão futura, ao mundo do trabalho e eram coisas que me satisfazia muito, então eu tive anos muito felizes, de 2003 a 2009. Mas o ano de 2013 pra mim foi catastrófico. Eu já deveria ter saído (do cargo) no início do ano, houve uma confusão de informação, eu achava que a exoneração seria automática e não foi, e quando eu voltei para me apresentar para a nova Secretária da Educação e falar pra ela que eu voltaria para o meu cargo anterior (diretor de escola), ela era uma ex-professora minha, gostava muito de mim na época do magistério, me convidou para trabalhar com ela e na verdade eu não quis falar não. Não era o que eu estava planejando, mas eu não quis falar não e eu resolvi tentar, ela queria que eu tentasse trabalhar com ela e eu resolvi tentar. Ela sempre me tratou muito bem, mas as diretrizes desse governo determinavam que vários projetos que a gente cuidava que existiam que eram interessantes, não fossem mais trabalhados. Isso gerou uma frustração muito grande, uma decepção, eu me sentia assim e sei que outros gestores também, nós ficamos como se fosse na “geladeira” e isso foi fazendo mal para o emocional direto. Depois trocou a Secretária, que também tinha percebido que a equipe era uma equipe que trabalhava, mas como ela não fez o que tinha que fazer, que era se desfazer não só de alguns projetos, mas sim de algumas pessoas, ela foi tirada da mesma forma que algumas pessoas iam ser tiradas. E aí chegou um Secretário novo, que também vinha com a mesma missão de acabar com o que já havia e eu não conseguia entender o porquê, porque era uma gestão do mesmo partido e aí vieram as mudanças... Eu me sentia bem maltratada, ameaçada, não valorizada e isso foi gerando uma insatisfação, angústia, *stress* e acabou pegando o físico. Tive problema de muitas extra-sístoles, o batimento cardíaco meu ficou extremamente afetado e eu fui afastada. Cheguei a procurar um psiquiatra que eu já tinha contato devido a essa outra situação do jornal, na verdade nem havia me remetido a essa situação, mas claro que ela ajudou a desencadear alguns problemas. E aí eu já tinha esse contato e ele me afastou. E eu fiquei quase cinco meses afastada. E aí voltei pra essa escola atual. Mas nesse um ano (2013) eu tive *stress* físico e síndrome do pânico. Depois da síndrome do pânico começou a haver uma oscilação com depressão também. Eu não queria acordar cedo, eu só ficava dormindo e eu não era uma pessoa que tinha esse tipo de comportamento.

E: E como que você lidou com isso? Como você trabalhou essas questões?

D3: Então, eu tive que tomar remédio, tive que tomar remédio para dormir porque eu não dormia a noite. Se eu dormia, eu dormia da meia a noite às duas horas da manhã e acordava com todos os problemas na minha cabeça e aí o que acontecia? Eu ia trabalhar e trabalhava mais de oito horas, dez horas, porque eu queria deixar tudo em ordem, me esforçar pra tentar mostrar que os projetos valiam à pena, enfim, não deixar perder prazo, uma série de coisas, uma série de pressões que a gente tinha. E o psiquiatra indicou que eu fizesse terapia e eu cheguei até a conversar com a psicóloga do trabalho, porque eu estava pra voltar depois de três meses, eu estava pra voltar, pedir exoneração e voltar como diretora. E liguei na Secretaria da Educação para me informar sobre essa questão de como proceder, o que eu tinha que fazer? Uma carta de exoneração? Eu não queria pegar o Secretário de surpresa, então eu poderia ter mais um mês, isso foi no começo de janeiro deste ano. Então eu voltaria em fevereiro e nesse mês ele teria condições de por alguém, eu passaria as coisas, os projetos que eu cuidava e tudo o mais... Mas quando eu liguei, eu descobri que eu tinha sido exonerada e que a publicação estava saindo naquele dia. E eu tinha sido exonerada desde o dia dois de janeiro e isso era dez de janeiro, alguma coisa assim... Então eu me senti de novo traída, eu cheguei a sentir sintomas físicos de dor forte nas costas como se tivesse alguma coisa afincada nas minhas costas. É como se fosse aquela coisa de facada pelas costas, de traição mesmo. E eu mesmo já identifiquei como tendo somatizado aquilo. Eu tive que tomar

durante dez dias relaxante muscular pra passar a dor e pra soltar o músculo, porque eu achei assim um absurdo! Então me acabei estressando até esse ponto de pegar o físico, fazer terapia, tomar remédio. Inclusive, eu tive perda de direitos grandes que na época eu não tinha nem como pensar se dava pra continuar fora, se eu ia voltar, enfim, eu perdi a minha licença prêmio que financeiramente pra mim era uma coisa bastante significativa. Eu tinha tido vinte e oito anos de serviço sem nenhuma licença grande dessa forma. Eu tive a licença jubileu de dez dias, eu tive alguns afastamentos de licença para tratamento de pessoa da família, pra cuidar do meu pai, mas nunca tive um histórico assim de licença saúde. Então eu tive perdas financeiras, perdas emocionais, perdas de saúde em decorrência às vezes de tratamento inadequado. Então eu na escola, eu procuro tomar cuidado pra tratar com as pessoas. Entender a vida, entender os problemas que elas têm, que embora o pessoal fale: “ai você está com problema em casa, tem que deixar o problema na sua casa, na escola você tem que ser outra pessoa”, isso não existe pra mim. O que existe são seres integrais, seres que têm um todo e impossível você estar com um problema sério na sua casa e você ficar em paz no seu trabalho. Então eu muitas vezes eu já percebi funcionária chorando, já chamei pra conversar, já tranqüilizei, já me coloquei à disposição pra tentar ter uma postura diferente né?! De acolhimento mesmo, de compreensão embora às vezes isso possa significar... que nem eu aconselhei uma funcionária a procurar um médico, porque ela estava assim... daí ela foi, começou fazer um tratamento psiquiátrico, tomou remédio, ela estava sofrendo demais com o pai e a mãe doente, uma série de coisas que tudo parece que estava acontecendo com ela ali e tudo estava a desestruturando. Então eu tenho esse cuidado, na verdade eu sempre fui assim, eu acho. Mas agora com essa situação que eu passei muito mais do que antes, de procurar entender as pessoas no momento em que elas estão vivendo.

E: Você citou algumas situações que você viveu lá em 1997, no decorrer desses anos também no cargo de diretora de escola, de gestora pela Secretaria e realmente tudo isso envolve cotidiano escolar. A escola de 1997 não é tão distante, tão diferente desta de 2014, no entanto, como que você avalia essas questões que nós conversamos aqui, até transpondo para essa realidade, para esse mundo contemporâneo em que vivemos para esses problemas que enfrentamos hoje que acarretam esses medos que você colocou, como que você vê isso?

D3: Eu acho que o mundo está super diferente, Eu acho que as relações estão diferentes, as famílias estão diferentes, não posso dizer que as famílias estão piores, não. Existem novos modelos de famílias hoje em dia e existem famílias que tem modelo tradicional que não funcionam bem e famílias que tem modelo, família mosaico, por exemplo, que não é convencional e que os pais conseguem lidar bem. Aquela família que tem os meus, os seus, os nossos que a gente vê, então não é assim exatamente o modelo de família, mas como atua esse pai e essa mãe junto aos seus filhos, não é? Talvez eles precisem de orientação também. Vejo que o mundo está muito acelerado até por conta da tecnologia, então a questão da internet, da informática, de e-mails, de redes sociais, enfim, tudo se alastra de uma maneira muito rápida e tudo parece que tem que ser de ontem pra hoje, tudo muito rápido, você tem que se adaptar, tudo acontece muito rápido, tudo passa muito rápido, tragédias hoje fala, fala, daqui a pouco é copa do mundo, só se fala de copa, como se o resto do mundo não existisse. Acabou a copa, já não tem mais reportagem sobre a copa do mundo e aí você descobre que Israel está passando por uma dificuldade, que no Sul está cheio de enchente, né?! Eu acho que a mídia também faz de um jeito, que te coloca num mundo da fantasia e depois te tira do mundo da fantasia meio que de repente e te põe na realidade de novo. Então eu acho que tudo isso mexe muito com as pessoas. E eu acho que o mais difícil mesmo na direção, aliás, eu acho que não é só na direção, mas pra todo profissional que é líder, é lidar com gente! Lidar com gente, relacionamento. Por melhor intenção que você tenha nem sempre você consegue fazer as coisas de um jeito que a pessoa ache “legal”. Não que você queira a aprovação, não. Mas acertar né?! Não quer ser reconhecida nada disso, mas, você quer acertar. Porque o erro, o fracasso, não faz parte da nossa geração. Por mais que se fale em erro construtivo, que você aprende errando, enfim, errando que se aprende... a gente não aceita o erro com facilidade.

E: Gostaria de agradecer imensamente a sua contribuição e deixar aberto para você se quiser fazer mais alguma colocação, falar mais alguma coisa...

D3: Eu acho assim, quando eu vim pra esta escola, que eu vim “saída” dessa síndrome do pânico, que inclusive em janeiro eu pedi pra voltar né?! Eu pedi para o médico me dar alta que eu queria tentar. Só que quando eu tive essa questão da exoneração que ninguém ligou para avisar que eu estava sendo exonerada daquele cargo, eu me senti traída e tal, eu fui afastada e daí a própria psicóloga do trabalho falou: “você perdeu todo o tratamento que você tinha feito nesses últimos dois meses com essa surpresa desagradável que você teve”, de ser maltratada aí via Jornal do Município, porque eu não sabia que estava sendo exonerada e as pessoas já estavam comentando...

E: Você já estava fazendo tratamento antes disso? Antes da exoneração?

D3: Sim, sim. Já estava fazendo por conta do stress físico que foi causado pelo stress emocional. Então eu já estava bem fisicamente, as extra-sístoles já não estavam acontecendo mais e eu achei que eu conseguiria voltar. Só que eu tive esse revés e aí fiquei mais três meses afastada e voltei em abril. E voltei assim, combinado com o pessoal do ambulatório, que eu ia tentar, porque tem coisas que até hoje eu não consigo fazer. Eu não consigo subir até a Secretaria da Educação. Eu consigo ir até o segundo andar falar da construção aqui da escola, da reforma, eu consigo ir até o banco, eu consigo ir até o ambulatório que é ali dentro na prefeitura, embora esse “eu consigo”, também seja dolorido. É uma coisa que eu me proponho a ir, mas é sofrido. Eu fico com aquilo na cabeça: “mas que coisa eu vou ter que ir lá?”, não é uma coisa prazerosa. Agora impossível eu ir à Secretaria da Educação. Não consigo mesmo! E como diretora de escola eu achei que aqui longe eu ia

conseguir, por isso que também eu já tinha pedido em janeiro, pra tentar. E assim, apareceram todos os tipos de questões logo no início que eu cheguei. Esse problema com merenda que é sério, problemas com funcionários super sério, problemas com mãe de aluno, criança que se machucou, todos os meus medos aconteceram nesses três meses, você não pode imaginar. E eu estava super forte. Eu achei que de todos esses anos, é a época que eu parecia que eu estava mais frágil, mas que eu encarei com tranquilidade. Continuo com o tratamento, fazendo terapia, continuo com o remédio, diminuindo agora... Um deles eu já parei que era para dormir, agora eu não preciso tomar mais, porque eu já durmo normalmente agora e remédio lógico pra controlar a ansiedade eu continuo, mas, já bem diminuído e também o fato de eu estar muito bem entrosada com a equipe, com a vice-diretora e com a orientadora e ter com quem dividir né?! Porque lá quando eu iniciei, que eu fui parar no jornal era eu sozinha pra tudo. Os funcionários cada um com sua limpeza, a sua merenda pra fazer, não existia inspetor de alunos, os professores na sala de aula, eu tinha que fazer a parte burocrática, a parte pedagógica, enfim, eu tinha que fazer tudo. Até lavar pátio eu cheguei a lavar nessa época, quando faltava funcionário, porque você tem que dar conta. Hoje eu tenho a equipe gestora completa e ficaria difícil se a gente não se desse bem. Mas a gente conversa, a gente ouve uma a outra, a gente argumenta, mas graças a Deus não há nenhum conflito pesado, não! Às vezes, só uma colocação de ideia e tal, até pra atingir um consenso.

E: Como você vê a escola contemporânea?

D3: A escola contemporânea ela está completamente diferente... Eu não sei, tem coisas que estão melhores e tem coisas que talvez estejam piores. O fato das crianças virem tão assim já... não existe mais aquela criancinha parece que inocente, a mídia põe coisas aí, a internet põe coisas aí que não é pra faixa etária deles ainda, uma erotização, então você vê meninas do terceiro ano com nove anos mais ou menos passando batom, chegam vão direto pro banheiro se maquiar, por que? Porque em casa a mãe não deixa, a primeira coisa que ela faz é ir se maquiar. Aí não tem espelho no banheiro, elas saem todas borradas... Aí você conversa um pouco e tal, então você vê coisas que antes não aconteciam muito no tempo que nós estávamos na escola mais tradicional. Aconteciam eventualmente essas situações, hoje em dia a frequência é muito maior. O respeito que a gente tinha pelos professores, hoje não existe muito, o respeito pelos funcionários, o cuidado com o imobiliário escolar. Você vê as crianças destruindo, jogando lixo, quer dizer, se não tiver um trabalho de conscientização, mas incansável, é frustrante. Então, por isso a proposta de envolver realmente todo mundo e de conscientizar essa criançada aí e os adultos também.

E: Excelente! Muito obrigada!

D3: Eu é que agradeço. Valeu a terapia! (risos).

ENTREVISTA 4

ESCOLA 4: Região Oeste. Etapa de Atendimento: Fundamental I, nos 2 turnos, no total de mais de 1000 alunos.
ENTREVISTADO: Diretor, 31 anos, solteiro. Especialização em Gestão Escolar, Graduação em Matemática e Pedagogia.

E: Bom dia diretor! Gostaria de agradecer desde já por você ter aceitado conversar conosco, pela sua contribuição que será muito útil e importante para a reflexão do nosso estudo, da nossa pesquisa. Então, pra começo de conversa, fala um pouco sobre o seu cotidiano escolar, sua rotina diária na escola.

D4: Como diretor de escola no nosso cotidiano a gente tem sempre que está atendendo os pais na nossa comunidade, os professores com as solicitações e pedidos e os funcionários que nos procuram com ideias. Eu estou numa escola bem grande que precisa de melhorias constantemente, então a gente sempre está aberto, tanto eu quanto a minha vice-diretora, às sugestões para as melhorias das condições de trabalho e do bem estar das nossas crianças. No dia-a-dia, a gente sempre se depara com problemas de manutenção, questões com alunos principalmente na questão social, a falta de recursos, de cuidados das nossas crianças, então a atenção exige mais do trabalho do diretor, mas, está sendo muito prazeroso porque a gente percebe o envolvimento dos professores, dos funcionários para o desenvolvimento do nosso trabalho.

E: E fora os problemas de manutenção que você citou e alguns problemas sociais que as crianças trazem o que mais em uma escola grande como essa há de problemas?

D4: O que mais nós percebemos aí é a questão também da aprendizagem das crianças. Nós percebemos que existe uma grande defasagem entre a idade e as habilidades e os conteúdos das nossas crianças. Eu percebo que o ponto de partida dessas crianças é diferente de uma outra comunidade. Nosso desafio também enquanto gestor juntamente em parceria com os professores e daí a gente fala dos problemas predominantes no cotidiano é diminuir a defasagem idade conteúdo habilidade em todos os segmentos, desde o primeiro até o quinto ano e também fortalecendo o trabalho na educação infantil que nós temos aqui reforçando também, turmas de educação infantil. No total nós temos trinta e oito turmas, sendo seis infantis e trinta e duas fundamentais, totalizando aproximadamente mil alunos.

E: Então os problemas predominantes aqui estão relacionados à aprendizagem e manutenção?

D4: Os problemas predominantes estão relacionados à aprendizagem e à manutenção mesmo da escola por se tratar de um prédio muito grande e complexo inserida numa comunidade que precisa perceber que a escola está

a favor da comunidade e que vandalismo, depredação e roubos não devem fazer parte da nossa rotina, inclusive nós estamos felizes porque de uma certa forma neste ano já diminuiu significativamente o número de invasões e de roubos na escola.

E: A nossa pesquisa, o nosso trabalho, a nossa temática é sobre o medo. Então eu gostaria de saber de você quais são os seus medos enquanto diretor de escola, enquanto gestor, quais são os medos que você tem?

D4: Quando eu assumi esta escola em janeiro deste ano, eu sofri bastante. Por quê? Porque na verdade eu trabalhava em escolas menores aonde a realidade social era menos cruel e dolorida quanto a esta comunidade. Então os desafios de parceria com a comunidade, da diminuição de invasões, de problemas disciplinares, de organização da escola, limpeza, relacionamento interpessoal interferiram muito no meu medo interior que era inicial por estar tomando a frente de uma escola muito grande, com muitas pessoas inseridas num contexto socioeconômico mais difícil e complexo. Por quê? Nossas crianças precisam de uma atenção maior, nós temos crianças aqui que passam fome e que precisam muito mais do que somente a educação, um cuidado, um carinho e uma atenção que parte desde nosso trabalho enquanto equipe de liderança, mas o corpo a corpo, o inspetor de aluno, o auxiliar de limpeza, a merendeira, que faz com que a escola seja um lugar de referência positiva para essa criança. Inclusive quero reforçar aqui que eu tive uma reunião com o Secretário de Educação e eu comentei com ele que nós tínhamos crianças que passavam fome e que nós guardávamos comida para essa criança porque em casa ela não ia comer porque mal tinha a questão da alimentação e higienização no lugar adequado para essa questão. E outra coisa que eu quero reforçar aqui é que muitas das nossas crianças são vencedoras porque a maioria dos pais estão presos e o ciclo familiar tem problemas envolvendo drogas. Temos também crianças que o nível social é melhor, porém, o que predomina são essas famílias que não tem uma estrutura propícia a plena aprendizagem. Cabe a nós enquanto profissionais da educação diminuir esse impacto que a criança já sofre dentro da família e dentro do contexto social. Por isso é mais desafiador e prazeroso estar aqui. Da questão do medo, muita das questões que eu sofri pensando muito antes de assumir esta escola era: a relação com a comunidade, os problemas até com professores, a questão disciplinar que existem, porém, numa proporção bem menor do que eu imaginava. Então, o medo na verdade era o fato de eu não conhecer aquilo que eu estava indo para a minha atuação. Existem problemas, o volume de trabalho é intenso, as cobranças da Secretaria da Educação são diversas, muitas vezes nós nos deparamos com burocracia intensa e forte que às vezes pra romper isso a gente tem que trabalhar a noite ou no final de semana para que a gente possa construir uma “cara” melhor pra escola, principalmente porque o diretor não deve ser somente burocrático e atento às questões de manutenção, mas estar próximo do pedagógico, participar, ser visto, ser presente e para isso numa escola grande aonde existem vários problemas e vários desafios é um paradoxo porque você tem que dar conta das demandas da Secretaria da Educação e tentar trabalhar o seu ideal enquanto diretor, enquanto profissional da educação que parte também da iniciativa da gestão e conta com a colaboração de todos que trabalham com a gente desde os terceirizados, estagiários até os funcionários que são da rede municipal.

E: Esses medos de alguma maneira afetaram sua saúde física ou emocional? Afetam sua família, sua vida particular, ou sua vida profissional? Como você lida com essas questões?

D4: Na questão da saúde realmente, por exemplo, a gente mais dificuldade pra dormir a noite, dependendo do contexto né?! Graças a Deus problemas de ordem psiquiátrica nunca tive, porque além de ser diretor, trabalho a noite na rede estadual como professor. A gente tem noite que não dorme direito, se preocupa bastante, porque a gente tem um compromisso, então a gente não quer falhar naquele compromisso, desde pequenas coisas, desde coisas da organização interna da escola até coisas que dependem para entrega na Secretaria da Educação porque queira ou não eu penso muito nisso. A gente tem uma imagem, um compromisso enquanto com a comunidade, enquanto com a Secretaria da Educação que a gente deseja ser atendido em todos os nossos anseios e solicitações. Então a gente também tem que fazer a nossa parte enquanto profissional e gestor.

E: E quando você mencionou sobre o medo do desconhecido, na verdade ele estava relacionado a esta grande unidade escolar que você desconhecia e os problemas de perto. E de onde você acha que vinha esse medo? Esse medo do desconhecido ou medo de uma mudança?

D4: O medo em minha opinião era proveniente da minha visita à unidade antes de assumir esta escola, o medo também era proveniente das falas e dos relatos de pessoas que falavam: “você vai para um bairro como o Jardim Nova Esperança?”, “nossa onde você foi parar!”, “nossa que perigo que você está correndo”, “nossa a escola foi alvo de muitas invasões nos últimos anos”, “nossa os índices de desempenho da escola são baixos”, então assim, são muitos desafios e que o medo fazia parte no início de uma forma mais intensa e foi diminuindo, embora não possa dizer que diminuiu totalmente, não é isso, mas que na rotina escolar esse medo foi diminuindo, por quê? Porque uma das coisas que é prazeroso nesta escola é que nós contamos com a ajuda e parceria das pessoas que estão aqui trabalhando junto com a gente na gestão. A parceria da gestão é muito forte! Eu tenho uma vice-diretora muito competente, muito comprometida, uma orientadora também muito competente e comprometida, pessoas que querem o melhor pra escola, um corpo docente que a maioria permaneceu nesse último concurso de remoção, então são pessoas que desejam ver a escola num patamar

melhor, numa perspectiva melhor e que a escola seja um ponto de referência cada vez mais positiva e mais frutífera para as nossas crianças.

E: Você falou que devido a todos esses medos, às vezes tem dificuldade para dormir ou apresenta uma ansiedade maior. Além disso, afirmou que problemas de saúde mais grave você não tem. De alguma forma também esses medos afetaram a sua vida pessoal, a sua vida particular ou a sua família e o que você tem feito então para trabalhar essas questões?

D4: Para trabalhar essas questões do medo eu sempre faço acupuntura, faço bastante oração também, porque eu acredito que a gente serve como exemplo. Na minha sala, as pessoas entram e está lá a imagem de São Miguel, o meu santo protetor, Nossa Senhora, São Judas Tadeu e agente sempre faz orações, faz da religião um vínculo forte, trabalha a afetividade e a proximidade com as pessoas, faço a acupuntura para trabalhar a questão emocional, principalmente a ansiedade porque hoje nós vivemos num mundo de muitas cobranças. Primeiro as cobranças internas que é da gente mesmo. E as cobranças que vêm da própria Secretaria da Educação. E todo dia como diretor sempre tem alguém pedindo, solicitando alguma coisa. Então a gente filtra, vê o que é prioridade, tenta resolver aquilo que é importante e imediato em breve e algumas coisas nós vamos resolvendo ao longo do percurso. Até mesmo pra gente não adoecer, pra gente ter um autocontrole, porque muitas vezes alguém comenta assim: “nossa diretor você parece uma pessoa tranquila”, mas internamente a gente fervilha nos pensamentos e nas emoções. Mas a gente sempre procura estar bem para transparecer um clima de tranquilidade e de respeito com as pessoas. Eu acredito inclusive que é um diferencial meu como profissional.

E: E como você avaliaria essas questões, essa temática, que nós tratamos aqui relacionadas ao cotidiano escolar, ao medo no cotidiano escolar?

D4: Eu achei muito importante essa temática porque hoje nós vivemos num mundo aonde o inesperado pode ocorrer. Quando a gente fala, por exemplo, da questão da violência social, da questão das novas cobranças da Secretaria da Educação, as novas tecnologias, a questão mesmo do novo alunado que nós recebemos principalmente nesta comunidade aonde as crianças não têm o contexto familiar mais adequado possível e a escola acaba assumindo e abarcando outras funções nos dias de hoje. Então, vou dar um exemplo: quando a gente traz alimentos para uma criança que tem mais necessidade, tira dente quando alguma criança está com dor de dente, vai fazer visitas na casa quando essa criança some, porque isso faz parte daquela pessoa que tem um carinho e que tem um interesse pela educação. Não basta ser diretor, eu falo para as pessoas, me incomoda às vezes, a gente não pode ser diretor só de gabinete, a gente teque circular pela escola, as crianças têm que ver o diretor, saber que é o diretor, saber quem é o vice-diretor, quem é o orientador, estar aberto a ouvir as idéias de todos, inclusive as próprias crianças, na medida do possível, então a gente sempre tem que estar aberto. O que é interessante na função de diretor é que eu acho que ele pode fazer a diferença dentro de uma escola. Muitas vezes não é simples, mas contando com a ajuda e a colaboração de todos, a gente já vê uma nova escola, uma diferença e a alegria e o entusiasmo de quem trabalha com a gente.

E: E hoje você teria algum medo dentro de você mais saliente relacionado ao cotidiano escolar?

D4: O medo que me preocupa mais de uma certa forma é o medo da violência e depredação do prédio público, que particularmente diminuiu bastante nesse primeiro semestre, mas para uma escola grande aonde existem outras prioridades e demandas, não tendo essa questão nos ajuda muito ao avanço de outras questões.

E: E para nós concluirmos, como você avalia hoje essa escola atual, a escola na contemporaneidade com a escola de antes?

D4: Eu percebo da seguinte forma: hoje nós atendemos a todas as crianças. Então nós recebemos hoje crianças com universos extremamente diferentes. Eu tenho crianças que os pais passam fome, usam drogas e tenho pais que cuidam bem dos seus filhos. Dessa forma cabe à escola, ter um desafio extremamente importante e essencial: é fazer com que a escola seja um espaço de formação e de positividade e alegria para essas crianças que vem até a nossa escola. Que essas crianças sejam bem acolhidas, bem atendidas e não basta somente isso. Que ela tenha condições e chances de progredir nas aprendizagens que é esse o grande desafio. Como trabalhar com essas crianças que passam por dificuldades e têm um ponto de partida diferente de uma criança que estuda e é atendida em outra região mais elitizada ou com outros tipos de recursos diferentes dessa comunidade. Então assim, pra nós enquanto gestores é muito gratificante quando a gente vê que a criança está contente e feliz dentro da escola. E queria deixar aqui uma coisa que me emociona bastante também que nas redações que às vezes eu tenho oportunidade de ler as crianças às vezes pontuam que a escola está mais bonita, que a escola está mais bem cuidada. Eu até levei para casa de recordação, uma das citações de uma aluna de quarto ano que colocou assim: “parece que o diretor está sempre sorridente, parece que ganha presente todos os dias”. Mas na realidade a gente busca forças, idéias e colaboração pra que possamos caminhar da forma mais leve e suave possível porque os desafios e os problemas estão aí todos os dias com a gente. E aí a gente vai caminhando e fazendo o melhor possível para a escola.

E: Gostaria de agradecer e dar os parabéns pelo seu trabalho. Estou vendo a emoção nos seus olhos (lágrimas), emociona a gente também, porque o objetivo é esse: é tudo pelas crianças mesmo, tanto no aspecto pedagógico e de aprendizagem que é nossa primeira obrigação, quanto no aspecto social, porque a criança da escola pública e de uma escola como esta num bairro menos favorecido com as complicações que se apresentam, requer algo mais. Primeiramente atender as necessidades básicas e primárias que muitas vezes não são supridas pela família e acima de tudo muito amor. E isso a gente vê no brilho dos seus olhos, na sua atuação como diretor de escola. Obrigada mais uma vez.

ENTREVISTA 5

ESCOLA 5: Região Central. Etapa de Atendimento: Fundamental I e II, nos 2 turnos, no total de 801 a 900 alunos.

ENTREVISTADA: Diretora, 36 anos, casada. Especialização em Gestão Escolar e Supervisão Escolar, Graduação em Pedagogia e Letras (Português/Inglês).

E: Boa tarde diretora! Gostaria de agradecer desde já por você ter aceitado conversar conosco, pela sua contribuição que será muito útil e importante para a reflexão da nossa pesquisa. Então, pra começo de conversa, fala um pouco sobre o seu cotidiano escolar, sua rotina diária na escola.

D5: A minha rotina se inicia por volta das sete horas da manhã com uma atividade que eu considero essencial que é a nossa presença. Eu digo nossa porque considero a minha vice-diretora e a nossa orientadora pedagógica, então nosso grupo procura prezar por estar aqui no início do período e receber os nossos alunos, os nossos profissionais. A gente acredita que eles possam estar nesse momento se sentindo acolhidos e de que forma a gente faz isso? É estando presente, cumprimentando, tentando transmitir certa tranquilidade, em outras palavras, dizendo pra eles: "olha, estamos aqui" e oferecendo todo o apoio que precisarem. As demais atividades são as mais diversas possíveis. Então geralmente a gente inicia o dia, observando a agenda desse dia, para providenciar os recursos, os bilhetes, comunicados, tudo que vai fazer parte da organização desse dia, as atividades escolares do dia. Isso o que é planejado. Fora do planejado, nós atendemos os alunos, os pais, a própria comunidade, muitas vezes é uma solicitação da escola, outras é uma solicitação da própria comunidade, isso nós fazemos muito. Até por conta disso, pensando na qualidade desse atendimento, nós criamos uma estratégia que deu muito certo que é a de agendar com os pais. Quando a questão não é muito grave que pode aguardar e ser tratada com mais tranquilidade, eles agendam e a gente procura atender nesses horários, nesses dias agendados. O que mais de coisas que vão acontecendo e que a gente vai intervindo? As questões de manutenção diariamente eu preciso observar, às vezes as questões são trazidas até nós também pelo próprio funcionário, pelo aluno e a gente fica atenta e vai resolvendo essas questões do dia-a-dia. Tem coisas que não dá pra esperar, né?! As questões burocráticas, administrativas, então o preenchimento ou a orientação para que se preencham os documentos da vida escolar do aluno, dos professores, planilhas, atas, os registros diversos que compõem essa questão. A partir do calendário oficial, nós fazemos um planejamento e organizamos os eventos, reuniões dos colegiados escolares, ou seja, a Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola. Gerenciamos os recursos que a escola recebe verbinha, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o próprio recurso da APM, as prestações de contas, o que compõem essa questão financeira também. Uma outra atividade que a gente acredita é na organização de planos de ação para os diferentes segmentos de funcionários. A gente acredita que isso otimiza o trabalho, os funcionários têm o seu papel a cumprir, as suas atividades diárias dentro de um determinado horário. Então acabou organizando, evitando, por exemplo, de muitos funcionários dispensarem uma energia numa mesma coisa enquanto deixa de fazer outras. Então todos os segmentos têm esses planinhos de ação, só que a gente fazendo e orientando, a gente precisa monitorar. Então isso também é um pouco diário. Faz parte da rotina. E situações inusitadas também acontecem.

E: Dentro desse cotidiano escolar, dessa rotina que você relatou, provavelmente aparecem problemas de diversas naturezas. Cite alguns predominantes.

D5: Eu destaco os problemas de manutenção, especialmente nesta escola que é grande, nós atendemos cerca de oitocentos e cinquenta alunos, é um prédio grande, tem quatorze salas de aula, outros espaços, caixa d'água, extintor de incêndio, então diversas coisas a serem monitoradas, reparadas, consertadas. É um prédio muito antigo, aguardando reforma, então tudo isso talvez traga aí um número maior de ocorrências nesse sentido. Não passa praticamente um dia que a gente não tenha algo sem ter consertado, muitas vezes a gente consegue dar conta com recursos próprios, contando claro com a ajuda, eu ia dizer o bom senso, mas não é o bom senso, é a colaboração mesmo, a prontidão de alguns funcionários pra nos ajudarem nesse sentido. Eu digo prontidão, colaboração, porque não são atribuições desses funcionários. Mas a gente pede, não exige, porque sabe que não é atribuição deles e fazemos com esses recursos. Outras vezes isso foge da nossa alçada, muitas vezes pelo valor alto da prestação desse serviço e aí a gente solicita à prefeitura. Essa é uma questão que a gente aborda depois no decorrer da conversa que isso provoca uma certa angústia, um certo desgaste, que a gente sabe que o nosso tempo é diferente desse tempo de atendimento que a prefeitura dispõe.

E: E além desses problemas de ordem de manutenção, você tem outros?

D5: Eu destacaria Márcia, as ocorrências disciplinares. É uma coisa que tem me assustado e me alertado um pouco também enquanto educadora. Elas têm acontecido muito e se a gente não procura trabalhar preventivamente com a questão, a gente se envolve numa coisa sem fim nesse sentido. A gente fica na diretoria só atendendo ocorrência disciplinar. Então ora é o professor que encaminha, ora é o funcionário, ora é o conflito aluno e aluno e os dois procuram pela direção pra essa intervenção que eu considero de extrema importância, porém ela não pode ficar banalizada. Então de que forma a gente procura tratar isso preventivamente? Primeiro deixando bem claro para o professor que ele tem uma autoridade, que essa autoridade não pode ser esvaída. Ele precisa contar ali em sala de aula com alguns recursos pra lidar com essas questões, com esses problemas e no momento que isso exceder as suas forças e esses recursos, aí eles encaminham pra nós. Uma prática que nós implantamos aqui na escola é que esses encaminhamentos sejam acompanhados do registro de quem está

encaminhando, os motivos, a ocorrência... Isso é importante porque a gente documenta a questão, sabe com detalhes o que aconteceu e utilizamos isso pra dar devolutiva para o professor, para o profissional, pra que eles se sintam também respaldados. Mas eu entendo que são as duas questões que eu destacaria hoje. Os problemas predominantes hoje são a infraestrutura e as ocorrências disciplinares que nos tomam um tempo, ambas as questões, nos tomam um tempo que a gente poderia investir no pedagógico que vem de encontro à nossa missão que é a aprendizagem, o desenvolvimento de qualidade para os nossos alunos.

E: A minha pesquisa é sobre o medo. Agora que você já falou do seu cotidiano, dos problemas predominantes que você tem para enfrentar aqui, conversemos sobre o medo. Enquanto diretora de escola você tem algum medo ou alguns medos?

D5: Então Márcia, você me apresentando o tema da sua pesquisa, eu fiquei assim... muito intrigada. Porque eu passei a pensar sobre o medo e se eu sinto esse medo. Inicialmente eu o denominei como receio, insegurança, mas depois eu percebi que é o medo mesmo, é um medo. E aí eu faria também um destaque novamente para duas questões: a primeira é o medo de “não dar conta”. Porque as atribuições são tamanhas, diversas, eu digo em quantidade, né?! A gente cuida desde o papel higiênico da escola, a quantidade, a qualidade, onde está se está até o currículo escolar. Então desde as questões mínimas até as maiores. Agora, é interessante porque num grau de importância, todas elas são muito próximas, apesar de muito simples. Então medo, por exemplo, por um lapso perder a data da troca do extintor de incêndio, a data da limpeza da caixa d’água, questões simples, mas que a gente sente medo de pensar que isso pode trazer consequências negativas pra muitas pessoas, né?! Chegando aí a trazer consequências, prejudicando a própria saúde, segurança. Então, por exemplo, por um lapso ou não sabia que um brinquedo ou corrimão quebrado provoca um acidente, provoca uma queda, uma questão grave com algum aluno ou um profissional. Então eu fiquei pensando nisso. É bastante coisa pra gente pensar em tudo. Não é o medo da responsabilidade, é o medo mesmo de afetar a vida do outro e depois pensar: “puxa era simples, como é que eu não pensei nisso?”

E: De onde você acha que vem esse medo de “não dar conta” ou do que “era simples, mas como é que eu não pensei nisso antes?” De onde vem o medo da insegurança, do desconhecido, o medo do “não dar conta”?

D5: Eu acho que é essa consciência de quantidade de tarefas, isso gera um cansaço físico, mental que a gente vai sentindo, emocional, com o passar do tempo isso vai te afetando, trazendo prejuízos inclusive à sua saúde, há todo um desgaste. Então eu acho que isso vai trazendo a consciência pra gente de que é muita coisa pra ser pensada. Eu acredito que parte disso também venha de um perfil que eu não posso negar que tenho. Sabe Márcia, sou apaixonada pelo que eu faço. E a minha motivação está no acertar, o perceber o bem-estar do outro, a contribuição com o outro, isso me motiva. Nos dias que eu venho trabalhar, por algum motivo insatisfeita, eu não fico bem, as coisas não saem bem. Então eu identifiquei que isso me motiva, meu trabalho me motiva. Agora como medo também trago uma outra questão que eu fiquei pensando: eu admito hoje que eu tenho um certo medo, como é que eu posso dizer, em não acertar no tratamento com alunos e com as pessoas de um modo geral, nesse tratamento, nesse diálogo compreensivo, mas em outros momentos a gente precisa pontuar algumas coisas, enquanto responsável último pela instituição nem sempre você agrada, você não consegue agradar a todos o tempo todo até porque as expectativas são diferentes. Essa sempre foi uma dificuldade. Na nossa outra conversa você também me perguntou: “será que esse medo sempre existiu ou é recente?” Esse meu medo sempre existiu. Eu sempre assim fico me perguntando: “eu estou agindo da forma necessária?” Para que eu não desestimule esse ser, porque eu preciso pontuar, para a comunidade também. Preciso pontuar, olha isso não está certo, olha não é por aqui, mas de uma forma que não desestimule essa outra pessoa que tem aí os seus sentimentos, que não crie ali traumas que a pessoa se sinta fracassada, incapaz, sabe, então é um medo.

E: Esse medo você identificou como aquele que você sempre teve. Esse medo relacionado ao tratamento com as pessoas. E o medo de “não dar conta” de tudo que envolve o seu trabalho, você também sempre teve? Por que antes da direção você também tinha outro cargo, professora, você também tinha esse medo enquanto docente ou hoje como diretora de escola esse medo acentuou-se ou se sobressaiu?

D5: Eu acho que não. Eu acho que esse medo, ele se sobressai nesse momento como diretora de escola. Como diretora de escola e como diretora de escola de uma escola grande, de duas etapas de atendimento. Não sei se tem a ver também, porque o meu início como diretora foi numa creche que tinha essas características, era um espaço muito menor, muito menos alunos, eu tinha as preocupações, muito sérias inclusive, trabalhava com bebês, eram outras preocupações muito mais voltadas a alimentação, a higiene dessas crianças pequenas. Então eu acho que tem um pouco disso relacionado ao crescimento, ao tamanho das atribuições. Também pode estar relacionada à minha tomada de consciência porque como eu estava iniciando eu estava aprendendo, eu estava observando e hoje eu tenho mais noção. Olha o tamanho da responsabilidade! E aí o tamanho de medo também que é proporcional.

E: E você acha que esses medos de alguma forma afetaram a sua saúde física, a sua saúde emocional, a sua vida familiar, o seu relacionamento interpessoal, dentro da unidade, fora dela?

D5: Afetam Márcia, porque eu dependo de muito tempo de trabalho para que, como eu contei anteriormente, que eu tenho um pouco desse perfil comprometido que ao mesmo tempo em que é um perfil comprometido é um perfil um tanto perfeccionista. Então eu sou um tanto controladora, eu gosto de saber de tudo que acontece e ter um pouco de controle sobre tudo. Eu não consigo né?! Então eu preciso além do tempo que eu trabalho na escola, eu acabo trabalhando em casa. Ontem eu fui deitar era uma e meia da manhã, fazendo questões da

escola. Marido não entende os filhos não sei se entendem, mas demonstram a falta de, a gente procura esconder, coloca ali do lado, “então vamos desenhar, então escreve aí, então é força, então vamos jogar um jogo” e a gente fica com “um olho no gato, um olho no trabalho, um olho no peixe”. Isso provoca acho que não brigas, meu marido é na medida do possível compreensível, mas que eu exagero e eu tenho noção disso. Eu tenho, olha, um outro medo, que a “coisa” não vai caminhar se eu não tiver as “rédeas”, o controle da situação. O que também é um engano né Márcia? A gente sabe que a gente não é insubstituível e que eu trabalho com pessoas extremamente capacitadas pra fazerem cada um da sua forma e aí eu preciso me abrir também pra aceitar as formas diversas. Eu abro mão muitas vezes de me cuidar pra trabalhar. Uma outra coisa que eu faço muito e eu tenho tentado até um jeito muito louco de me livrar disso, eu deito e eu fico pensando na escola: o que eu vou fazer no dia seguinte, no problema que eu vou encontrar e como eu vou resolver e fico ali acordada, acabo sonhando muitas vezes ou com a escola ou com questões que trazem cansaço, não permitem um repouso completo. Então ultimamente eu tenho procurado deitar e fico falando pra mim mesma: “desliga, desliga, desliga, desliga... até dormir”.

E: E você vê hoje que a sociedade contemporânea, que a escola contemporânea, tem outros problemas que antes não tinha que a carga é maior, que as famílias hoje, as crianças hoje estão diferentes que antes, você sente isso aqui nesta unidade escolar, dificuldades ou problemas relacionados a isso ou não?

D5: Eu acho Márcia que a contemporaneidade ela trouxe questões antes desconhecidas pra escola. Nas famílias algumas desconhecidas, algumas um tanto acobertadas. Hoje não, hoje tudo vem pra escola. Então, as questões de sexualidade extremamente afloradas, diversas, abertas, o envolvimento com as drogas, a desestrutura familiar, a falta de apoio familiar ou um apoio equivocado que vem de encontro só ao ouvir o filho e só julgar, não procura saber exatamente como são as coisas, o uso das novas tecnologias... Isso tudo traz uma nova reconfiguração da escola, do papel do professor, do papel do diretor porque as questões vindas não têm como a gente trancafiá-las num quatinho e “olha vamos continuar ensinando, vocês continuam aprendendo ou fingindo que e depois na hora de ir embora de volta pra casa pega de volta”, não, eles estão aqui, eles afloram, eles precisam ser tratados, olhados, então traz uma maior quantidade e variedade de questões a serem vistas pela escola.

E: E você comentou o que esses medos causam para você em relação à família, em relação à sua saúde física, emocional, mental. Você tem feito alguma coisa para tratar essas questões, para lidar com isso?

D5: Então Márcia, eu sou religiosa. Então eu procuro emergir a força nas minhas orações, na minha espiritualidade, vou à igreja semanalmente isso me ajuda, me fortalece bastante. Procuo preservar alguns momentos de lazer, preciso de mais, mas alguns momentos, eu gosto de ler isso me relaxa, assistir a um filme, por exemplo, assistir um filme eu consigo fazer com a família, então a gente alia, une aí as duas coisas. O que mais? Passear, viajar vez ou outra, viajando eu consigo me desligar um pouco mais, né?! Mas estando em casa, mesmo em férias, por exemplo, o pessoal me liga e eu não posso culpá-los, né, eu digo para o meu marido. Ele fala: “mas vai atender?” Mas eu não posso culpá-los porque se eles precisam da segurança do responsável, como você disse primeiro e último para dar o aval em algo que eles não estão se sentindo seguros para responder, eu não consigo me negar a, né?! Então eu acabo ficando muito ligada à escola. Mas eu acho que é isso que eu tenho feito para aliviar.

E: Como que você avalia todas essas questões que nós conversamos?

D5: Márcia eu fiquei encantada em ter essa oportunidade de responder as perguntas, de participar dessa entrevista porque como eu disse no início o medo era uma questão que eu não tinha nem pensado antes, né?! E quando a gente fala, quando a gente toma consciência é o primeiro passo para contribuir com a mudança, com a transformação e enxergo nesse tema, um tema de extrema relevância, não só pra mim, mas para a educação de um modo geral. É uma questão que eu acredito que não tenha sido observada, tratada, problematizada com os profissionais da educação e extremamente presente, especialmente com essas mudanças todas aí modernas de que falamos.

E: Excelente! Só tenho a agradecer e deixar aberto para se você quiser falar mais alguma coisa em relação a tudo isso, a essa escola contemporânea, as demandas que temos hoje que são diferentes de outrora, esse novo mundo em que vivemos e que realmente nos trazem muitos medos.

D5: É verdade, traz sim, mas como já disse no início: percebo que o trabalho é uma coisa que me motiva. Então acho que vale a pena investir porque se traz satisfação, com certeza não é só a mim. Acredito que a gente tem aí excelentes profissionais precisando desse desabafo e tomada de consciência. Eu agradeço a oportunidade.