

## **Organização escolar: contexto, arquitetura e os diferentes sujeitos escolares**

Diane Southier\*  
Marcos Rogério dos Santos\*  
Marcos Aurélio Soares\*  
Gisele Soligo Marmentini\*\*

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, localizada no bairro Roçado, São José-SC, durante o segundo semestre de 2011. A questão norteadora do estudo consistiu em perceber nessa instituição os desdobramentos da relação entre cultura da escola e cultura escolar. Para atingir o objetivo anteposto, utilizamos como metodologia de pesquisa a observação e realização de entrevistas semiestruturadas com distintos sujeitos que compõem o contexto escolar. A análise das narrativas, bem como o resultado da observação, traz para o campo das discussões acerca do contexto escolar elementos que evidenciam o quanto a escola ainda produz e reproduz, na sua estrutura física e de gestão, influências de ordem religiosa, política, cultural e econômica.

**Palavras-chave:** Arquitetura escolar; Sujeitos escolares; Projeto Político Pedagógico; Cultura escolar; Cultura da escola.

### **1. A escola**

A Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição está localizada na Rua João Grumiche, no Roçado, em São José-SC. O bairro possui população de cinco mil pessoas e está próximo aos bairros São Luiz e Bosque das Mansões. É um bairro, predominantemente, residencial, e de classe média, que, no entanto, não está isolado das situações de violência e de desigualdade social, pois ao mesmo tempo em que está próximo do Bosque das Mansões (um dos metros quadrados mais caros de São José), também está perto do Morro do Avaí, comunidade notadamente “humilde”. Segundo a

---

\* Acadêmicos do Curso de Graduação em Ciências Sociais - UFSC. Respective e-mails: diane.southier@gmail.com; marcosautosom@bol.com.br; marcospiquiri@yahoo.com.br.

\*\* Bacharel em Ciências Sociais - UFSC. E-mail: gigysm@gmail.com.

diretora, a escola tem poucos alunos de baixa renda, sendo a maioria de classe “média-média”. Alguns trabalham, sendo que estes geralmente estão no Ensino Médio.

A escola possui 887 alunos, 60 professores (70% efetivos e 30% ACT's) e 11 funcionários, oferece Ensino Fundamental e Médio, com 49 turmas ao todo, média de 28 alunos em cada. Desenvolve somente o projeto Escola Aberta do Governo Federal, mas também promove a “inclusão” de alunos especiais. Ao todo são 200 alunos com deficiência auditiva que participam das aulas junto com os outros alunos, acompanhados de professores intérpretes.

Em seu espaço físico, conta com 24 salas de aula, sendo 5 para educação especial, banheiros, sala de professores, diretoria e secretaria, pátio interno, quadra, ginásio, cozinha e refeitório.

## 2. Refletindo a arquitetura escolar

Ao visualizarmos a escola, percebemos que a sua aparência não é agradável, sua fachada, mal pintada, com grades, portões, cadeados e câmeras de vigilância poderiam não lembrar uma escola. Seus aspectos não são convidativos à aprendizagem, como veremos a seguir.



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: maps.google.com.br

### Segundo Escolano (1998, p. 26) a arquitetura escolar é

por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Percebemos que, intrinsecamente, a arquitetura escolar condiciona os seus alunos aos valores citados acima pelo autor, e representa o status de poder e controle, os quais a instituição escolar insiste em reforçar nos seus espaços.

Conforme as autoras Cerny, Souza e Cardoso (2011) essa arquitetura denuncia uma concepção de escola como um lugar social de controle e vigilância, de relações hierarquizadas, de mando e obediência, de valorização de determinados saberes em detrimento de outros. Complementa Thiesen, citando Paulo Freire, “o espaço retrata uma relação pedagógica [...]. Portanto, o espaço jamais é neutro, ele sempre educa” (2011, p.13). Assim como educa, também transmite valores, expectativas, saberes. Nesse ínterim, acreditamos que o espaço *intramuros* da escola também precisa ser analisado como agente ativo na educação.

Os prédios escolares, independente da idade de sua construção, têm semelhanças: geralmente edificações no formato de “U” ou quadradas, com um pátio interno, na maioria das vezes descoberto, uma quadra e/ou um campo em um dos lados e, mais recentemente, com ginásios cobertos, com quadras polivalentes (CERNY, SOUZA, CARDOSO, 2011, p.43).

Como podemos perceber, na citação acima, os prédios escolares seguem uma tradição na sua arquitetura, podendo ser reconhecida até hoje em diferentes escolas e regiões do país. Podemos também relacionar esse fato à cultura escolar no Brasil. “A arquitetura obedece a um modelo padrão: com janelões de um lado e a porta do lado oposto, próxima à parede, onde fica o quadro de giz e a mesa do educador, voltada para o corredor interno” (CERNY, SOUZA, CARDOSO, 2011, p.44).



Fonte: arquivo pessoal

Salientamos, também, outro aspecto que percebemos na escola pesquisada e que nos faz pensar que ainda estamos condicionados à tradição: crucifixos, imagens de santos e também o próprio nome da escola “Nossa Senhora da Conceição”, símbolos religiosos, os quais advogam contra o princípio de laicidade do estado. Ainda que a instituição escolar, entre os séculos VII e VIII, tenha tido como finalidade a transmissão da doutrina cristã (CERNY, SOUZA,

CARDOSO, 2011), a laicidade outorgada no início do século XIX constitui-se numa condição primordial para a liberdade de crença garantida pela Constituição brasileira, deste modo, a preservação de símbolos religiosos num ambiente composto por distintos sujeitos parece advogar contra o princípio de liberdade o qual garante às pessoas autonomia de escolha e participação na matriz religiosa em que desejar.

Num outro íterim, embora ainda sobre a estrutura da escola, encontramos em alguns depoimentos, evidências que expressam insatisfação com a precária estrutura física da escola. Um aluno do primeiro ano do ensino médio destaca: “estudo nessa escola há vários anos e desde então tem paredes precisando ser pintadas, vidros quebrados”. Um cenário que parece ser ainda mais grave na perspectiva de outra aluna, também do primeiro ano do Ensino Médio: “nossa, passa ano e entra ano e tudo parece ficar pior, além da estrutura da nossa escola ser caótica, convivemos diariamente com a falta de professores, o que deixa a gente sem vontade de estudar”. A rigor, a insatisfação manifestada pelos alunos entrevistados pode ser percebida em outras entrevistas. Uma das serventes da escola descreve: “falta muitas coisas na escola, muitas vezes não temos nem papel para colocar no banheiro”, e mais “trabalhamos desanimadas, poucos professores param para falar com a gente, poucos falam as horas é cada um no seu mundo”, realidade a qual parece destacar um processo de invisibilidade, legitimado por uma relação hierárquica.

O retrato da estrutural da escola pesquisada sinaliza o quanto é importante trazer para o campo das discussões elementos que possam contribuir para se pensar e repensar a estrutura da escolar, rever os espaços de aprendizagem, para que eles proporcionem uma aprendizagem diferente, criativa e de interação entre os sujeitos protagonistas da escola.

Nesse sentido Lacerda destaca

necessitamos passar de um mero corredor fechado e bastante hierarquizador a algo mais fluido, capaz de receber criatividade, lazer e experimentação. Tudo isto faz parte da aprendizagem. A nova escola tem de ser este espaço de interação, capaz de fomentar a troca de experiências, valores, emoções, sentimentos (2011, p. 12).

Mudanças são possíveis e estudos estão sendo realizados nesse campo. De acordo com Nuno Lacerda (2011), especialista em arquitetura escolar, “a escola do futuro deve ser um espaço flexível, polivalente e transformável, onde o ambiente construído funcione

como ‘um terceiro professor’, promovendo o pensamento crítico, o empreendedorismo e a abertura à comunidade”.

### **3. Análise das entrevistas**

Após fazer o magistério e trabalhar sete anos como alfabetizadora, a diretora fez o curso de pedagogia em educação especial, tendo, posteriormente, feito concurso e passado para trabalhar com deficientes auditivos. Sua pós-graduação baseou-se também em educação de deficientes auditivos e recentemente terminou o mestrado com a linha de pesquisa da “cultura surda”. Trabalha nesta escola como intérprete desde 2004 e, a partir de fevereiro de 2011, começou a atuar como diretora.

Ao ser indagada a respeito da forma de ocupação do cargo da diretoria, por indicação ou eleição, a diretora lamenta que em Santa Catarina o processo seja feito apenas por indicação e explica que o que a levou a ocupar o cargo foi justamente a preocupação com os deficientes auditivos. No final de 2010, a antiga diretora estava desistindo da direção e queria passar para outra pessoa, de maneira que a atual diretora, ao ser informada da possibilidade, pensou em aceitar, porque entendeu que teria que ser alguém comprometido com o projeto de inclusão desenvolvido pela escola. No início foi relutante por causa da responsabilidade que assumiria, afinal hoje ela percebe que o poder de decisão está ao seu alcance, ou pelo menos é assim que as pessoas veem. Segundo a diretora, nesse cargo se “aprende a gerir pessoas, a lidar com conflitos”. Além disso, sua experiência como gestora já começou conturbada devido à greve dos professores estaduais. Logo depois de três meses do início das aulas, a greve começou e, segundo ela, depois que acabou as coisas parecem ter piorado. Ela reclama da falta de compromisso de alguns professores, principalmente dos mais jovens, que não tem a profissão como uma carreira definida, e dos professores ACT’s.

A diretora acredita que a posse do cargo deveria ser feito por eleição, porque os alunos deveriam aprender a cidadania já na escola. Deveria ser uma escolha direta, baseada no tempo de serviço e formação do candidato. Reconhece, porém, que mesmo assim poderia haver a escolha de uma pessoa insensata. Mas reafirma que o exercício de cidadania deve começar na escola.

Explica que, apesar de nunca ter se envolvido com política, sua indicação se deu por ela ser alguém da escola, porque os governantes estão tendo a visão de que se escolherem alguém de fora isso pode

criar confusão. Entretanto, percebe o jogo político que está por trás e comenta que quando é convidada para “algo político” ela deve comparecer, pois caso contrário, se mais tarde a escola precisar de uma reforma ou algo relacionado, o governo não os atenderá.

Aqui, podemos entender como a indicação de diretores escolares pelo poder público se identifica com as formas mais usuais de clientelismo, conforme indicam Oliveira, Moraes e Dourado (s/d, p.6). Esses mesmos autores entendem que as eleições diretas para diretor têm sido a modalidade considerada, historicamente, como a mais democrática pelos movimentos sociais. Entretanto, segundo os autores, e como podemos ver na fala da diretora entrevistada, essa modalidade também não está livre de polêmicas. Por mais que

as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas [...] é necessário compreender os vícios e as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, além disso, ainda há a possibilidade do candidato tornar-se autoritário depois de eleito. Por isso é que a eleição deve ser um instrumento associado a outros na luta pela democratização nas escolas. (OLIVEIRA, MORAES & DOURADO, s/d, p.6).

Uma situação inversa também é possível, pode acontecer de um diretor por indicação realizar uma gestão relativamente democrática. Em um cargo de gestora, além do momento da cobrança, a diretora considera que também há o lado pedagógico, que é conversar e valorizar o que o aluno tem de bom, considerar que ele é um sujeito em formação. Nesse sentido, “a escola como um todo é um ato de educar”, até mesmo quando os funcionários da escola conversam com os estudantes. Além disso, em uma sociedade em que as famílias têm cada vez menos filhos, é na escola que a criança vai aprender a dividir, porque em casa tudo é dela.

Quanto à participação dos alunos na gestão escolar, a diretora comenta que estão tentando fazer isso no conselho deliberativo, mas que só conseguiram realizar uma única reunião com os estudantes. Há um grupo da sétima série que está tentando fazer o grêmio estudantil, no entanto eles precisam de uma orientação maior por serem novos e a diretora confessa que não tem este tempo disponível. Nesse sentido, não há uma participação atuante por parte dos alunos.

O grêmio estudantil, conforme Oliveira, Moraes e Dourado (s/d, p.13) tem uma grande importância numa escola que deseja formar indivíduos participativos, críticos e criativos, pois possibilita a

participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e nos processos decisórios, constituindo-se, assim, “num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático”, além de possibilitar que eles aprendam a lutar pelos seus direitos. A lei nº 7.398/85, que instituiu o grêmio estudantil, explicita que ele é um órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle presente na instituição escolar. Nesse sentido, é necessário que a escola garanta a autonomia dos estudantes para se organizarem, e essa é a orientação que os alunos da Escola estudada necessitam, porque a partir do momento que tiverem essa autonomia, nenhum tipo de tutela poderá ser reivindicado pela instituição.

No que concerne à relação entre os alunos e a diretoria, tem se procurado desenvolver uma relação amistosa, de diálogo. Segundo a gestora, é necessário “trazê-los para a gente, sempre em uma relação de conquistar”. Além disso, com relação ao tratamento que a escola dá perante as diferenças dos alunos, sejam sociais, raciais e de aprendizado, a diretora considera que se procura tratar todos da mesma forma, mas que a diferenciação ocorre em alguns momentos. Quanto ao aprendizado, se a criança tem o apoio da família, juntamente com o da escola, este ocorrerá, mas se não houver essa parceria, não haverá aprendizado, independentemente do lugar que o estudante venha.

No que concerne às medidas disciplinares que a escola aplica, ela comenta que ultimamente se tem tomado medidas mais severas, como suspensões e até expulsões, essas apenas raramente e em casos mais graves, como em um episódio em que houve envolvimento de aluno em tráfico de drogas.

Já no caso da relação entre os professores e a direção, ela confessa que está difícil no momento, que tem sido necessário separar o lado amigo do lado profissional. Apesar de considerar que a escola tem ótimos profissionais, acredita que houve um espaço de liberdade demasiada, onde as coisas começaram a se confundir e aí foi necessário limitar um pouco aquela liberdade. Antigamente não se davam faltas aos professores, mas ela começou a fazer isso porque pensa que todos precisam trabalhar juntos. Confessa que não consegue sequer tomar café na sala dos professores, porque a relação é “muito truncada”, e admite que se os professores desejarem sua saída ela não ficará onde não a quiserem.

A respeito da relação entre professores e alunos, a diretora pensa que depende de cada professor, de como ele atua em sala de aula e se se mantém uma relação de poder sem autoritarismo. Porque

se cria um ambiente muito hostil quando se é muito autoritário. Entretanto, esse perfil de professor na escola diminuiu depois de algumas aposentadorias. Nessa mesma perspectiva a professora de sociologia destaca “lidamos com pessoas e cada um tem as suas particularidades, ao passo que o meu modo de agir em sala de aula pode não agradar a todos, mas tenho que ter jogo de cintura para resolver qualquer situação de modo amigável”.

Ao ser indagada a respeito do que considera relevante no contexto político e pedagógico da escola, a diretora acredita que o que é mais relevante no contexto geral da escola é fazer com que os alunos tenham um bom desempenho pedagógico, que eles tenham um bom rendimento, não uma educação bancária, citando Paulo Freire. Considera, porém, que a escola não tem conseguido fazer isso.

#### **4. Análise do Projeto Político Pedagógico**

O Projeto Político Pedagógico da E.E.B. Nossa Senhora da Conceição possui um pouco mais de sessenta páginas contando com os anexos, e foi formulado no ano de 2005. Como podemos verificar o Projeto Político Pedagógico - PPP se encontra desatualizado e, desde então, não foi mais reformulado ou debatido entre os integrantes da escola conforme o próprio documento e relatos de integrantes da Escola.

Assim sendo, ao invés de fazer uma análise aprofundada do PPP, consideramos pertinente focar apenas na relação que os sujeitos da escola possuem com este projeto, uma vez que esse a nosso ver é um dos principais pilares da gestão escolar. Por isso, realizamos entrevistas com alunos, funcionários e direção para entendermos essa relação.

##### **4.1 – Análises do Conteúdo do PPP**

Lema: “*Ensinar Buscando a Socialização, Integração e Cidadania*”.

O PPP possui cinquenta e oito páginas e está dividido, conforme seu Sumário em nove partes: 1) Um pouco da Nossa História; 2) Concepção Filosófica; 3) A Organização da Escola; 4) Organização da Prática Escolar; 5) Educação Infantil; 6) Das Relações no Interior da Escola; 7) Organização do Ensino; 8) Bibliografia; 9) Anexos. Ao fazermos a leitura do documento, percebemos que se trata mais de um regimento escolar, com muita ênfase nos itens quatro, seis

e sete, do que um programa para refletir a concepção pedagógica, o ensino, a aprendizagem e o currículo. Podemos constatar isso ao lermos seu conteúdo e também ao observarmos a Bibliografia, na qual encontramos apenas referências como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Leis Complementares, Decretos e Portarias. Compreendemos que a questão da legalidade é importante para a discussão do PPP, porém entendemos que sua discussão e elaboração transcendem as questões legais, devendo conter discussões pedagógicas e discussões democráticas. Conforme Oliveira (2005), o PPP deve servir para a construção da identidade da escola e estar presente nas discussões do seu dia-dia.

Veiga (1996) nos faz perceber que o PPP deve ser visto como um processo permanente de reflexão e de discussão dos problemas da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola (*apud* OLIVEIRA, 2005, p.03).

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada descreve logo nas suas primeiras páginas o objetivo da sala de Recursos para Deficientes Visuais e o objetivo das turmas de Libras, porém em nenhum outro momento faz referência aos alunos com deficiências audiovisuais. A escola desde 2009 desenvolve um projeto para deficientes auditivos e que, como a própria diretora relata, não consta no PPP da escola.

A concepção filosófica se encontra no item dois do Projeto e está descrita em quatro linhas:

Despertar no educando o interesse pelo conhecimento, visando sua formação servindo a buscar e ampliar esse conhecimento adquirido, para desenvolver sua capacidade de análise crítica e reflexiva, interagindo dentro do contexto social, construindo assim, agentes conscientes, diante das necessidades da sociedade (2007, p. 8).

Após a Concepção Filosófica, podemos encontrar alguma diretriz da concepção pedagógica que rege o PPP no item 5.3 ao tratar da Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem. Neste item, o texto cita que os estudos realizados por Vygotsky e Wallon são de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento infantil. Após entrevista com a diretora confirmamos que a concepção pedagógica que rege o PPP da escola, é baseada nos estudos de Vygotsky.

Em análise da Avaliação, o projeto atenta para ser um processo contínuo e cumulativo com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A escola busca subsídios para pensar a avaliação na Proposta Curricular de Santa Catarina, logo não consideram a avaliação como um mero ato de medir e julgar, mas sim uma atividade que valoriza as características de cada aluno, sendo assim, a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar e garantir a aprendizagem dos educandos. Após essa análise, o texto cita algumas leis, decretos e resoluções para finalizar a discussão e concepção de avaliação.

Ao realizarmos a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, podemos sugerir que além do Projeto estar há anos desatualizado e não contemplar como um todo o atual contexto da escola, o seu conteúdo não parece ter sido construído coletivamente, e carece de discussões mais aprofundadas quanto às realidades enfrentadas na escola, quanto à concepção pedagógica e uma postura quanto às diferentes características que o ambiente escolar apresenta. Quanto às regras, regimentos etc., estas questões sim são apresentadas com ênfase e bem regulamentadas. Porém reafirmamos que a grande questão está nos seis anos de não reformulação de um Projeto que deveria ser discutido e analisado a todos os momentos na Escola.

#### **4.2 – Entrevistas com Integrantes da Escola**

Podemos relacionar algumas questões já relatadas no item anterior com as entrevistas realizadas com os diferentes integrantes do cotidiano escolar. Para entendermos qual a postura da escola no momento atual, buscamos informações sobre a gestão da E.E.B. Nossa Senhora da Conceição com a atual diretora, que assumiu o cargo no início do ano letivo de 2011, conforme foi relatado anteriormente. Por meio da sua entrevista podemos obter maiores informações sobre a gestão escolar e a própria escola pesquisada. Também entrevistamos alunos e funcionários que contribuíram para a compreensão da relação do PPP com todos os agentes da escola.

Quanto à concepção pedagógica que fundamenta a escola, a Diretora explicita que:

É a concepção sócio-histórica Vygostky, se você olhar o PPP você vai notar. Este é o embasamento teórico. O PPP está desatualizado, até a história dos surdos não está no PPP. Começamos até a fazer, tinha

uma pessoa que iria digitar em um primeiro momento e no próximo seria debatido para todos se interarem do plano.

Podemos perceber que depois de seis anos de desatualização do PPP houve uma vontade para sua reelaboração, porém isso não se concretizou. Segundo a diretora, o grande obstáculo para a discussão do PPP e quaisquer outras reuniões entre os funcionários da escola foi a greve dos professores. Porém, esta greve não serve de obstáculo pelos seis anos sem construção de um novo PPP. Todavia, compreendemos que o calendário está apertado para esta direção que assumiu em fevereiro tomar providências sobre o assunto.

Ao questionarmos a diretora sobre a função social que a escola exerce, ela nos deu a seguinte resposta: “Eu acho que, primeiramente, formar cidadãos, entender a vida e fazer boas escolhas. Nós estamos aqui para mostrar para os alunos que vivemos em uma sociedade de regras, por exemplo o uniforme. Formar pessoas conscientes de suas escolhas”.

Uma questão importante para a compreensão do ambiente escolar é apreendermos como a escola trata as diferenças dos alunos, sejam sociais, raciais e de aprendizado. A diretora relata que: “A gente procura tratar todos da mesma maneira, mas em alguns momentos acabamos fazendo diferenciação. Quanto ao aprendizado, a criança tendo apoio da família e da escola aprende, mas quando é deixado de lado ele não aprende independente do lugar que venha”.

De acordo com relato da diretora, questões como: diferença e desigualdade social ainda não estão sendo exploradas profundamente na escolar, seja como temática de estudo nas salas de aula, ou como acompanhamento de algum aluno que necessite de maiores atenção. O que num certo sentido, pode resultar em consequências diversas, haja vista que o ambiente escolar constitui-se num microcosmo, heterogêneo, rico em diferenças, terreno propício para se trabalhar, discutir as diferenças que existem intra e extramuros da escola. Onde, tratar como iguais os diferentes acaba acentuando os problemas e as consequências resultantes da desigualdade social e as diferenças, no ambiente de aprendizado.

Como vimos anteriormente, os alunos não participam da gestão escolar. De fato, por inúmeros motivos, percebemos que a escola carece de discussões coletivas, de uma gestão participativa, onde os distintos sujeitos possam ser mais do que simples coadjuvantes.

A narrativa de alguns alunos entrevistados sinalizam para um total desconhecimento do que seja PPP ou mesmo gestão participativa, ao todo foram entrevistados 10 alunos do ensino médio, dos quais nenhum manifestou ter conhecimento algum sobre o que é o PPP ou sua finalidade. Foi questionado também se eles são chamados a participar de reuniões ou discussões no interior da escola, e a resposta também foi negativa. E relataram que se tivessem oportunidade para participar e dar sugestões, participariam com muito interesse, pois gostariam de sugerir mudanças a respeito da estrutura da escola e da forma das aulas acontecerem.

Foram entrevistadas também três serventes da escola, que trabalham lá de três a seis anos, e também disseram não conhecer o que é o PPP da escola e também não participam de reuniões de discussões sobre a gestão da escola. Segundo as funcionárias, teriam muito que contribuir caso elas fossem ouvidas pela gestão da escola.

Entretanto a professora de sociologia em sua entrevista citou diversas vezes que busca embasamento no PPP da escola para pensar o seu plano de Ensino, selecionar conteúdos e programar a sua aula. Este exemplo é o que acreditamos que seja a melhor forma de desenvolver as atividades escolares, principalmente se o PPP estiver atualizado e construído e discutido coletivamente condizendo com uma gestão escolar democrática.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, s/d, p.4).

Entendemos que a gestão democrática é uma forma onde todos os sujeitos escolares saem com vantagens, já que as decisões são construídas coletivamente. Com todos os sujeitos que estão envolvidos nas decisões, ao participar da construção dessas decisões, existe a possibilidade de comprometimento desses mesmos sujeitos escolares.

## 5. Considerações finais: Reflexões sobre a cultura escolar e a cultura da escola

A arquitetura escolar demonstra morfologicamente o que Foucault (1979) explicita como a *microfísica do poder*, mas cultura escolar é mais complexa e ampla que os simples espaços e suas disposições, seu tempo e períodos históricos. Cabe, segundo Bourdieu (2002), no campo da educação, desvendar nas malhas sociais as práticas dos muitos atores envolvidos. O que parece evidenciar a necessidade de uma participação política, democrática de todos os atores que compõem o contexto escolar. Nesse sentido Saviani (1985) destaca que ainda não existiu uma identidade entre educação e política, embora ambas se constituam em fenômenos inseparáveis e prevaleça a distinção entre a dimensão política na educação e a dimensão da prática educativa. O que acontece é que a escola sempre passou por diversos períodos históricos, sendo influenciada por censuras, leis e decretos, particularmente envolvida para finalidade escusas, mas nem isso foi capaz de apagar seu potencial determinante.

Na entrevista com a diretora, a indicação de sua vaga como cargo político apresenta diretamente divergência com sua relação e a dos professores. Este é um dos exemplos de fatores externos à escola que interferem significativamente contra a construção de uma gestão democrática. Apesar de a educação ser uma questão social central, a centralidade que ocupa não reflete sua possível função social de emancipação do ser humano, bem como a reciprocidade entre a cultura escolar (fatores externos) e cultura da escola (fatores internos), em um processo dialético dos fatores mencionados, resultando em um jogo de forças desiguais e, conseqüentemente, implica na questão da gestão democrática na escola. Este desequilíbrio implica que a escola seja determinada e determinante como resultante deste processo.

A luz das narrativas destacadas ao longo do texto, que a comunidade escolar se encontra fragmentada, a comunicação inexistente ou é precária. Seguindo as entrevistas, o aluno descreve um professor que passa matéria no quadro com objetivo principal de avançar no conteúdo programado, sem envolver os alunos; a professora diverge dos discursos tanto dos alunos quanto da diretora, pois encontra na escola uma relação boa com os alunos e de equilíbrio com a diretora, os quais dividem a participação e a responsabilidade pela gestão escolar; a diretora diz ter uma relação truncada com os professores, porque há liberdades que foram dadas, colocam sua administração e a própria escola expostas a estes problemas.

Mas todos os entrevistados têm em comum um ideal de escola, a participação como fundamento para gestão democrática e autonomia dos atores envolvidos. As dificuldades e os problemas apresentados denotam como a cultura da escola tem suas particularidades, sua autonomia, mas entendemos que não podemos separar cultura escolar e cultura da escola, pois a segunda parece ter menos potencial quando os fins educacionais são influenciados por questões externas à escola. O governo, a comunidade e as mudanças sociais desconfiguram a realidade objetiva com que deve se comprometer a educação. Então, mesmo como um campo autônomo, a cultura da escola é influenciada pela cultura escolar, tendo em vista o hiper campo ao qual está imersa. O “ideal” é aumentar a influência da escola nos vários setores da sociedade, para o fortalecimento da consciência social.

Diante do que foi pesquisado, percebemos que a tríade cultura escolar e cultura da escola se assemelham a uma via de duas mãos. De um lado, a cultura intramuros alicerçada num modelo monocultural, que acompanha a trajetória da escola pública no Brasil desde a chegada dos primeiros educadores jesuítas. Em contrapartida a esse modelo tradicional, surge, sobretudo nas últimas décadas, uma noção multicultural, avessa em muitos casos a “dogmas”, “tradições”, aberta ao novo, ao imediato, ao aqui e agora. Composta por uma diversidade étnica, econômica, entre outros. Cultura essa que parece sofrer interferências diretas dos desdobramentos que a tríade ciência, política e economia têm produzido na dinâmica da organização escolar ao longo da modernidade contemporânea. Interferências que, segundo Giddens (1991), estão imersas no cotidiano das pessoas, distanciando indivíduos e comunidades das sociedades tradicionais, e mais, “desencaixando” o indivíduo de sua identidade fixa no tempo e no espaço.

Pesquisadores como Abromovay (2003), Portela (2006) e Rocha (2010), destacam que as ambivalências que permeiam as relações culturais entre cultura escolar e cultura da escola têm como marco histórico a década de 1990. Portela destaca que as políticas educacionais voltadas para promoção de acesso às escolas públicas de nível fundamental, implantadas no decorrer das décadas de 1970 e 1980 resultaram no processo de universalização do Ensino Fundamental. Sucesso alcançado, sobretudo a partir da década de 1990. Entretanto, Portela considera que o empenho que resultou na vinda em massa de uma diversidade de alunos para ocupar os bancos escolares não foi realizado nas mesmas proporções para preparar a estrutura das escolas para receber os novos discentes. Paradoxo que

culminou numa série de descompassos, dentre os quais o descompasso entre cultura intramuros e cultura extramuros.

De acordo com Moreira e Candau (2003, p.161) “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Essa preferiu silenciar e neutralizar. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Postura, que a partir dos anos 90 passou a ter sua hegemonia abalada, ou seja, o processo de “universalização” do ensino fundamental descrito por Portela (2006) contribuiu para a promoção de acesso aos bancos escolares de parcelas da população as quais estavam à margem do sistema de ensino. Promoção a qual trouxe para o contexto escolar, novas culturas, novas configurações de relacionamento, novas performance, dentre outros.

Para Ianni (1997), as transformações que ao longo dos últimos séculos continuam sendo ditadas, ressignificadas, construídas, parecem desafiar as ciências e outros campos de saberes a atuar no tempo presente, tendo em vista as mudanças que se dão não apenas no âmbito nacional, mas também no contexto global, pois, “os desafios criados com a formação da sociedade global não só representam uma nova realidade como também criam novos desafios metodológicos e teóricos” (IANNI, 1997, p.15).

No que diz respeito à realidade escolar no contexto contemporâneo, Thiesen (2011, p.7), considera que embora a escola seja “um dos principais espaços de formação humana, esta reproduz em sua organização espaço/temporal racionalidade bastante semelhante àquela produzida na primeira fase da sociedade moderna”. Entretanto, “com a evidente expansão da Literatura produzida, sobretudo, pela sociologia do currículo e pela teoria crítica, vários pesquisadores têm denunciado essa lógica que concebe tempo e espaço como categorias que são objetivadas e controladas a critério de interesses de classes”.

De um modo geral percebemos que a condições para mudanças no âmbito educacional estão relativamente postas. Assim como em outras esferas da sociedade, a educação também vive seu momento de transição. Segundo a perspectiva de Thiesen (2011, p.13), atualmente existe maior liberdade para os sistemas educacionais reestruturarem suas redes, somado a isso, “o campo dos debates em torno das questões da educação e da escola amplia-se visivelmente. O processo de formação continuada vem auxiliando as escolas em seus planejamentos pedagógicos e na re-significação de suas práticas”.

## Referências

ABRAMOVAY, Mirian. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERNY, R.; SOUZA, A.; CARDOSO, T. **Organização escolar**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2006.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa: espaço, escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

IANNI, O. A Sociologia numa época de globalismo. In: L. FERREIRA (org.) **A Sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 1997.

LACERDA, Nuno. **A escola do futuro deve ter arquitetura flexível para promover o pensamento crítico**. 2011. Disponível em: <http://www1.ionline.pt/conteudo/76933-a-escola-do-futuro-deve-ter-arquitetura-flexivel-promover-o-pensamento-critico>. Acesso em 24 de out.2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003 Nº 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

OLIVEIRA, J. F. A construção coletiva do Projeto político-pedagógico da escola. **Salto para o futuro**. v.1, n. 1, p. 1-3. Brasília, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação**. S/d. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)>. Acesso em 24 de out. 2011

PORTELA, Romualdo. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na Escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. Florianópolis: Insular, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaço na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. rev.** vol.27, n. 1. Belo Horizonte, Abr. 2011.